



INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS DO DOURO

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Escrever e reescrever no 1.º Ciclo do Ensino Básico: uma estratégia de ensino aprendizagem

Aluna Natacha Manuel Ferreira Freitas Ribeiro

Orientadora Maria Lopes de Azevedo

PENAFIEL

Julho de 2020



INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS DO DOURO

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Escrever e reescrever no 1.º Ciclo do Ensino Básico: uma estratégia de ensino aprendizagem

Relatório Final apresentado ao Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica de Maria Lopes de Azevedo, Professora Doutora do Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro.

Para a minha filha Carolina,
razão de tudo.

.

Agradecimentos

Embora se trate de um relatório final de mestrado individual, este é, em simultâneo, prova final de um percurso incrível. Como tal, não faria sentido a sua entrega, sem referir pessoas às quais estou profundamente grata:

À minha professora orientadora, Maria Lopes de Azevedo, pela orientação, pela calma transmitida, pela amizade, pela resolução rápida de problemas, e acima de tudo por me ensinar a relativizar.

Aos professores cooperantes, ao longo de todo o percurso, principalmente à professora Conceição Moreira, por me permitir recolher dados para esta investigação, na turma da sua docência.

Ao meu Bruno, professor dedicado e amigo improvável, por todos os momentos em que me levou ao limite, por ter sempre confiado, mais do que eu, nas minhas capacidades, por apoiar sempre as minhas lutas e no final se fazer sempre presente.

À minha madrinha Ana Cunha, por todos os ensinamentos, pelo ombro amigo, pelas palavras de incentivo, pela amizade incondicional, por nunca desistir de mim e por ter feito de mim uma pessoa melhor, mais segura e capaz.

Ao meu padrinho Tiago Almeida, por todos os abraços, por me fazer acreditar que vale sempre a pena levantar e lutar, e principalmente por ser porto seguro no meio da tempestade.

Aos meus amigos, aqueles de sempre, e também aos que conheci nesta caminhada académica, por aguentarem as minhas loucuras e o meu mau feitio.

À minha “melhor do mundo” Dina, minha parceira de tudo, meu braço direito, e companheira nesta viagem, por todos os sorrisos, gargalhadas, tranquilidade transmitida e amizade ao longo destes anos, certa de que será para a vida.

À minha família, principalmente pais e irmãos, pelo tempo que foram privados da minha atenção, pelo conforto que nunca me negaram e por acreditarem em mim a cada instante.

Por último, e mais importante, à minha filha Carolina, a quem dedico este relatório, pequenina para sempre, por todos os beijos e abraços que me deu, quando o mundo parecia grande demais para mim.

Resumo

O presente estudo, enquadrado nas Ciências da Educação (CE) em geral e na Educação pré-escolar e Ensino do 1.º CEB, em particular, teve como objeto de estudo a escrita como estratégia de ensino aprendizagem no 1.º CEB, realizando-se o trabalho empírico no Centro Escolar de Penafiel, com uma turma de 4º ano, constituída por 24 alunos.

Suportada num quadro teórico e conceptual ajustado, esta investigação foi ancorada na realidade da Prática de Ensino Supervisionada (PES), com o pressuposto de compreender de que forma a escrita se poderá traduzir numa estratégia de ensino aprendizagem na aquisição da Expressão Escrita (EE). Por isso, sustentamo-nos num paradigma de investigação qualitativo/interpretativo, por nos permitir privilegiar instrumentos de recolha de dados indutores de conhecimento e, consequentemente de reflexão sobre a práxis.

Como ponto de partida, foi identificada uma dificuldade evidenciada pelos alunos (a dificuldade de recontar uma história), e considerando que se aprende a fazer, fazendo, foi elaborada uma estratégia conducente à eventual mitigação dessa fragilidade, por um lado e que pudesse avaliar a construção textual, por outro.

Neste sentido, através da realização da atividade, que consistiu em reescrever uma história a partir da história, pudemos aferir que os estudantes apresentavam relativo domínio da compreensão leitora, assim como da competência de escrita, levando-nos a inferir que o professor desempenhou, neste processo de aquisição da competência descrita, um papel preponderante, corroborando a literatura.

Palavras-chaves: 1.º CEB; Prática de Ensino Supervisionada; Educação; Expressão Escrita; Reescrita.

Abstract

The present study, framed in Education Sciences (EC) in general and in Pre-school Education and Teaching of *1.º CEB* (*1.º Ciclo do Ensino Básico*), in particular, had as object of study the development of writing skills, as a teaching-learning strategy in the *1.º CEB*. Thus, an empirical work was done at *Centro Escolar de Penafiel* with a 4th grade class, consisting of 24 students.

Supported in an adjusted theoretical and conceptual framework, this investigation was anchored in the reality of Supervised Teaching Practice (STP), with the assumption of understanding how writing can become a teaching-learning strategy in the acquisition of Written Expression (EE). For this reason, we rely on a qualitative/ interpretative research paradigm, as it allows us to privilege instruments for collecting knowledge-inducing data and, consequently, reflecting on praxis.

As a starting point, it was identified a difficulty evidenced by the students (retelling a story), and considering that one learns how to do, by doing, a strategy was developed leading to the possible mitigation of this fragility, on the one hand, and that could assess the textual construction, on the other.

In this sense, by carrying out the activity, which consisted of rewriting a story from another story, we were able to verify that the students presented relative mastery of reading comprehension, as well as writing competence, leading us to infer that the teacher performed, in this process of acquisition of the described competence, a predominant role, corroborating the literature.

Keywords: 1.ºCEB; Supervised Teaching Practice; Education; Writing skills; Rewriting.

Índice de Quadros

Quadro 1- Organização da Instituição- Edifício 1	22
Quadro 2- Organização da Instituição- Edifício 2.....	23
Quadro 3- Horário de funcionamento.....	36
Quadro 4- Calendário Escolar	37
Quadro 5- Pausas letivas	37
Quadro 6- Horário de funcionamento.....	37
Quadro 7- Espaço físico do Centro Escolar.....	38
Quadro 8- Cronograma.....	66

Índice de Figuras

Figura 1- Mapa do Território Português.....	67
Figura 2- Concelho de Penafiel	67
Figura 3- Distribuição de crianças por género.....	68

Índice de Apêndices

Apêndice I Grelha de observação	3
Apêndice II Grelhas de avaliação	4
Apêndice III Identificação de detalhes	1
Apêndice IV Textos dos alunos.....	2

Abreviaturas e Siglas

PES: Prática de Ensino Supervisionada

1.º CEB: 1.º Ciclo do Ensino Básico

EE: Expressão Escrita

ME: Ministério da Educação

LBSE: Lei de Bases do Sistema Educativo

OCEPE: Orientações Curriculares de Educação Pré-Escolar

Jl: Jardim de Infância

EPE: Educação Pré-Escolar

INE: Instituto Nacional de Estatística

CE: Ciências da Educação

Índice

Agradecimentos.....	IV
Resumo.....	V
Abstract	VI
Índice de Quadros	VII
Índice de Figuras	VIII
Índice de Apêndices	IX
Abreviaturas e Siglas.....	X
Introdução	13
Parte I- Componente Reflexiva.....	15
Capítulo I- Os diferentes contextos de Intervenção	16
1. O contexto de Creche: uma necessidade de mudança	16
1.1. Caracterização do contexto de acolhimento.....	21
1.2. Caracterização do grupo.....	24
2. O contexto do Ensino Pré-escolar: um novo caminho a explorar	25
2.1. Caracterização do contexto de acolhimento.....	28
2.2. Caracterização do grupo.....	29
3. O contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico: um lugar onde crescer	31
3.1. Caracterização do contexto de acolhimento.....	34
3.2. Caracterização do grupo.....	39
Parte II- Componente Investigativa.....	41
Capítulo I- Referencial teórico e conceptual.....	42
1. A Educação	42
1.1. Documentos orientadores do 1.º Ciclo do Ensino Básico	44
1.2. A Linguagem.....	51
1.3. A Leitura e a Escrita.....	55
Capítulo II- Referencial contextual e metodológico	62
1. Investigar em Educação	62
1.1. A (Re)escrita como estratégia de ensino aprendizagem.....	63
1.2. O objeto e os objetivos do estudo.....	64
1.3. As opções metodológicas	65
1.3.1. O contexto onde decorreu o estágio: caracterização	67

1.3.1.1. O grupo: caracterização.....	68
2. Recolha de dados.....	69
2.1. A observação participante e as notas de campo	69
2.2. O desenho das atividades	71
Capítulo III- Referencial empírico analítico	71
1. A devolução dos dados.....	71
Considerações finais.....	74
Bibliografia	79
Apêndices.....	3

Introdução

Este trabalho, intitulado “Escrever e reescrever no 1.º Ciclo do Ensino Básico: uma estratégia de ensino aprendizagem” materializa-se no relatório Final de Estágio, com o intuito de apresentar, tal como o título deixa inferir, uma proposta de estratégia de ensino.

Esta proposta emerge em consequência da prática de ensino supervisionada, levada a cabo no 2.º semestre, do 2.º ano do mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico, na qual tive a possibilidade de trabalhar com alunos de 1.º e 4.º anos do 1.º CEB, revelando-se, na minha opinião, a pertinência da temática neste contexto, concretamente com os alunos de 4.º ano.

Neste ciclo de ensino a escrita assume uma importância fundamental no processo de comunicação, pois como defende Amor (1996, p. 110) “nas sociedades letradas, é a forma socialmente valorizada, pelas suas potencialidades, e a que se impõe como referência normativa”, permitindo transmitir mensagens, traduzir pensamentos e estruturar ideias, através de textos escritos, que podem ser melhorados ou desenvolvidos gradualmente.

Contudo, para traduzir por palavras os nossos pensamentos e ideias é necessário adquirir a capacidade de planificar, de escrever com clareza e coerência e de organizar o texto de forma a ser compreensível aos outros.

Neste sentido, o professor desempenha um papel crucial no desenvolvimento da competência da escrita e na sua correta aquisição, devendo estimular o interesse do aluno pela Expressão Escrita (EE), despertando nos alunos o desejo de escrever e de criar histórias “brincando” com as palavras. Neste registo, “compete aos professores, a partir da análise do nível de expressão de cada um dos seus alunos, selecionar os aspetos a desenvolver nas suas aulas tendo em vista a evolução da capacidade de EE dos jovens que frequentam a escola” (Carvalho, 2003, p.92). Por conseguinte, a escola assume-se o local privilegiado para a transmissão das ferramentas necessárias ao desenvolvimento e aperfeiçoamento da competência da EE, tornando-se num lugar onde as crianças podem, pela primeira vez, experienciar o âmbito social das suas relações, pois, será neste espaço que ela “irá aprender a ler e a escrever, saberes estes que lhe vão possibilitar adquirir uma outra consciência da língua e a apropriação de novos conhecimentos” (Rebelo, 1990, p.101).

Estruturalmente organizamos o presente relatório em duas partes. A primeira parte diz respeito à componente reflexiva, onde se apresentam os vários contextos de estágio, assim como as reflexões acerca dos mesmos e o impacto que as diferentes práticas tiveram na minha formação profissional, pessoal e académica. A segunda parte, componente investigativa, é constituída por três capítulos. No primeiro, referencial teórico, sistematizam-se os conceitos inerentes à problemática em estudo, recorrendo a uma plêiade de autores, no segundo capítulo, referencial contextual e metodológico, damos conta daquilo que fizemos, onde e com quem fizemos, como fizemos, para que o fizemos e porquê e no terceiro capítulo, referencial empírico, discutem-se e apresentam-se os resultados obtidos.

Dada a lacuna encontrada na aquisição da competência escrita, e o papel do professor no processo estabelecemos como principais objetivos deste estudo: (i) possibilitar a produção de um texto que evidencie a competência compositiva, a competência ortográfica, competência gráfica; (ii) potenciar o trabalho autónomo e a criatividade; (iii) perceber a compreensão leitora, nomeadamente a compreensão inferencial, crítica e a reorganização de informação; (iv) compreender a competência de escrita, nomeadamente no que se refere à dimensão processual da escrita e ao reescrever para aprender; (v) aferir o papel do educador no processo de aquisição da competência de reescrever.

Por último são apresentadas as considerações finais, onde analisamos as implicações futuras do plano de ação para uma prática consciente e reflexiva, bem como os limites e potencialidades da prática pedagógica na promoção de uma prática orientadora de aprendizagens significativas.

Finaliza-se o trabalho com a lista de bibliografia mobilizada para o tornar exequível e imediatamente a seguir apresentam-se os apêndices que nos parecem mais pertinentes para uma leitura integral e contextualizada deste relatório.

Parte I- Componente Reflexiva

Capítulo I- Os diferentes contextos de Intervenção

No sentido de cumprir os requisitos normativos e legais para a concretização do mestrado em Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB, impõe-se a realização de um relatório que plasme e evidencie as PES levadas a cabo em quatro contextos: Creche, Pré-Escolar e 1.º CEB (1.º e 4.º anos). Assim, neste primeiro capítulo, num exercício reflexivo, convocamos as experiências consumadas, durante os quatro semestres de formação, apresentando os contextos, os grupos, as metodologias e os contributos destas experiências e práticas na minha formação, enquanto futura docente, ressaltando, desde já, que a possibilidade de estar no terreno me enriqueceu a nível pessoal, académico e profissional e permitiu-me construir e desconstruir conceitos e pré conceitos.

1. O contexto de Creche: uma necessidade de mudança

A minha conceção acerca da organização da creche consubstanciava-se num quadro conceptual que a considerava, muito mais como uma valência de ação de assistência social ou de apoio às mulheres trabalhadoras, ao invés de a atentar como uma valência de carácter educativo que se deve articular com as outras etapas de ensino formal subsequentes. Ora, atendendo a esta perceção pessoal sobre a Creche, realizar um estágio neste contexto começou por ser visto como algo que fazia parte do processo de formação e do qual, pouco mais desejava que rápido se passasse sendo, que neste registo, pouca expectativa tinha face ao mesmo.

Não obstante, a “resistência” face ao contexto, o contacto com o mesmo, permitiu-me desconstruir ideais erróneos que, se no início, pareciam ameaças à minha prática se foram, paulatinamente revelando e transformado em múltiplas oportunidades, na medida em que pude confirmar, *in loco* o desfasamento entre aquilo que pensava e a realidade sentida a cada dia que passava e me fazia descobrir uma teia de relações que começava a fazer sentido.

Assim, no decorrer da Prática Pedagógica de Ensino Supervisionada, em contexto de creche, considero ter realizado alguns exercícios impulsionadores de uma prática consciente e fomentadora de aprendizagens reveladoras e significativas.

Foi uma experiência, levada a cabo, em par pedagógico, marcada pela consciencialização de que existem profissionais resistentes à mudança, e que qualquer intervenção desviante da norma diária é facilmente desconsiderada.

Foi uma etapa de questionamento, de reflexão e aprendizagem constante, onde, com muita perseverança descobri o que é o trabalho em creche, e que, contrariamente ao esperado, me consigo identificar cada vez mais com a profissão de educadora.

Durante esta prática pedagógica, o meu interesse pela observação comportamental das crianças, nomeadamente ao nível das interações com os seus pares, exigiu bastante pesquisa acerca do desenvolvimento e aprendizagens essenciais da criança nesta faixa etária.

No entanto, é na importância das rotinas que se aprimoram aprendizagens essenciais, na medida em que se apurou que uma rotina compreensível e claramente definida é, também, um fator de segurança, pois esta serve para orientar as ações das crianças e dos professores favorecendo, desta forma, a previsão de situações que possam vir a acontecer, pois como preconiza Hohmann e Weikart (1997, p.225) a rotina diária “mantém um equilíbrio entre limites e liberdades por parte das crianças. As crianças sentem-se seguras devido à estrutura previsível da rotina diária e dos seus limites claros e apropriados, dentro dos quais elas se sentem livres para desenvolver as suas próprias formas de fazer as coisas”.

Neste sentido, a rotina constitui um ponto de referência temporal para as crianças, conferindo-lhes estabilidade e conforto, pelo que as atividades de rotina devem ser realizadas diariamente, proporcionando às crianças o desenvolvimento e manutenção de hábitos indispensáveis à preservação da sua saúde física e mental, como por exemplo: a organização, o repouso, a alimentação correta, o tempo e espaço adequados, as atitudes, as atividades de dia-a-dia, entre outras.

Por se caracterizar como facilitadora da aprendizagem, a rotina, não deve transformar-se numa atividade, rígida e inflexível, exigindo a adaptação da criança à mesma. A flexibilidade, portanto é fundamental e a criança precisa de aprender a lidar com o inesperado, pois a rotina diária é flexível sendo suscetível de alterações sempre que necessário, pois, como preconizam as OCEPE (2016, p.33), “são os valores subjacentes à prática do/a educador/a e o modo como os concretiza no quotidiano do jardim de infância que permitem que a educação pré-escolar seja um contexto social e relacional facilitador da Formação Pessoal e Social.”

Além de todas as dificuldades referidas, o facto de não existir um documento que oriente a prática, como o que existe para o pré-escolar e 1.º CEB, faz-me entender que o educador tem de conhecer bem o seu grupo para escolher o que lhe deve proporcionar.

Como já tive oportunidade de referir, encetei a prática com dúvidas e receios, questionando-me acerca do que seria o papel de uma educadora de infância a trabalhar em contexto de Creche, uma vez que, até aqui, imaginava que o conteúdo funcional desta profissional se circunscrevesse, essencialmente, na satisfação das necessidades básicas das crianças (alimentação, higiene, sono, conforto...).

Nestes pressupostos, assumo que num primeiro contacto com as crianças me interrogava acerca das propostas educativas que poderia realizar com estas, sentindo-me, um pouco perdida. Contudo, tinha a convicção pessoal, aprimorada com a minha formação académica que, enquanto docente, independentemente do nível de ensino teria um grande relevo a relação pedagógica estabelecida com as crianças, havendo, inclusivamente autores, que conceptualizam que sendo esta relação pedagógica positiva, todo o processo de ensino aprendizagem será favorecido, tal como podemos ver na palavras de Delors (2005, p.134) “ A forte relação estabelecida entre o professor e o aluno constitui o cerne do processo pedagógico”.

Ora, a certeza de que a vinculação positiva e a afetividade seriam aspetos a trabalhar foram catalisadores da minha prática, por um lado e enquadraram-na, por outro.

Não obstante advogar um papel de relevância aos afetos, pude, infelizmente, constatar, ao longo deste estágio, que muitas crianças eram deles privadas, seja no seio familiar, seja no contexto de sala de aula, na medida em que não era comum o contacto físico entre educadora e crianças, concretamente os abraços e o toque não pareciam fazer parte do dia-a-dia das crianças. Esta experiência, levou-me a inferir que a relação afetiva entre os agentes não estava de todo a ser construída, contrariando a aceção de Amorim e Navarro (2012), ao referirem que a afetividade se revela extremamente necessária para a formação e construção de pessoas felizes, seguras e sociais, sendo esta uma aliada imprescindível de qualquer intenção pedagógica.

Nestes pressupostos, a ideia de estagiar numa creche, também me sugeria algumas reservas, relativamente à vinculação que se poderia vir a estabelecer com as crianças, daí ter “imaginado” que poderia preconizar uma prática que não me ligasse emocionalmente ao grupo. Por um lado, tinha a noção da curta duração do estágio e por outro lado, receava a criação de laços que pudessem comprometer o respeito e, consequentemente a relação pedagógica estabelecida.

Não podia estar mais enganada!

Não só se valorizaram e cultivaram os afetos, como constatei que através deles poderia, sem dúvida, chegar à criança e potencial aprendizagens significativas nos mais variados contextos, indo, desta feita, ao encontro de Amorim e Navarro (2012), quando enfatizam que educar não pode ser visto como uma simples transmissão de conhecimentos, mas que o ato de cuidar e educar só se torna efetivo com afeto, de forma a que o desenvolvimento humano não se relacione somente com aspetos cognitivos, mas também com aspetos afetivos.

É por isso neste sentido, que dei continuidade à minha prática no contexto de estágio, mostrando-me sempre disponível para cada uma das crianças, dando-lhes colo, um elogio ou um sorriso, quando me pareceu que era isso que lhes faltava, pois pensei que atos como os referidos as iriam ajudar na formação da sua própria personalidade.

Penso que a atitude da educadora, embora, aparentemente preocupada com a formação integral da criança, não seria a mais correta, pois a frieza e o distanciamento que impôs ao seu grupo, leva-me a inferir que obstaculizava as aprendizagens tornando mais difícil “moldar” caracteres e formar cidadãos conscientes, tolerantes e justos, isto porque não parecia demonstrar a necessária e desejável disponibilidade pessoal para partilhar pensamentos ou esclarecer dúvidas e/ou atitudes, de forma a que a criança se sentisse segura, compreendida e encorajada, não parecendo corroborar Oliveira (2002, p.203) ao referir que:

“a função do educador é ser uma pessoa verdadeira, que se relacione afetivamente com a criança, garantindo-lhe a expressão de si, visto que ela precisa de alguém que acolha as suas emoções e, assim, lhe permita estruturar o seu pensamento”.

À medida que ia avançado no estágio, e ia contactando com as crianças de uma forma, cada vez mais cúmplice, compreendia que estas, nesta idade, são seres únicos e individuais que possuem enormes capacidades, ou seja, são a cada dia uma “caixinha de surpresas” pela forma como comunicam. São muito curiosas e ativas. Ao contrário de algumas pré conceções que existem, e assumindo que partilhava algumas delas, consigo hoje perceber as múltiplas possibilidades e oportunidades de trabalho com as crianças, assim como a existência de inúmeras propostas interessantes que se podem levar a cabo neste contexto. Ou seja, (re)construí o olhar sobre a creche, agora mais iluminado e capaz

de alcançar os desafios e as oportunidades que nos pode oferecer enquanto espaço privilegiado para concretizar aprendizagens e construir afetos.

Penso ser relevante referir que a minha principal dificuldade foi no âmbito do relacionamento com a equipa de trabalho, excluindo com o par pedagógico, a minha colega Esmeraldina Oliveira, que no caso tem, tal como no decorrer destes anos da minha formação académica, sido um apoio essencial no percurso percorrido. Senti, concretamente, alguma resistência, por parte da educadora que, eventualmente por características pessoais e até de forma involuntária, não me “acolheu” como um par, não desenvolvendo lógicas de trabalho colaborativo.

Na minha perspetiva, uma equipa coesa tem obrigatoriamente de primar pelo diálogo, pela intervenção pedagógica e pela partilha de saberes e opiniões, para que deste modo se potencie o sucesso das intenções pedagógicas, pois, tal como preconizado pelos autores Hohmann e Weikart (2011), este processo de construção relacional e recolha de informações válidas acerca das crianças e a criação de estratégias de apoio ao seu desenvolvimento, exige uma consciência de que a equipa efetivamente funciona, o que implica a discussão de papéis e partilha de responsabilidades na tomada de decisões curriculares enquanto grupo. Neste sentido, as relações ao serem estabelecidas e vinculadas, tornam-se fomentadoras do desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

No caso da equipa com que me deparei, não me senti parte integrante da mesma, pois embora me parecesse que entre a educadora e as suas auxiliares, se denotassem grande parte das características necessárias ao trabalho positivo com as crianças, a mesma não permitiu a minha integração, mesmo que por diversas vezes tenha tentado “alertar” algumas situações próximas à criança, e efetuado o levantamento de dúvidas acerca das razões na escolha de algumas atividades. Nunca senti abertura para colocar em prática ideias alternativas ao que estava a ser efetivado, mesmo que, segundo o meu ponto de vista, tal pudesse ser profícuo para ambas as partes, pois se por um lado me encontrava mais próxima relativamente a conceitos teóricos, a educadora tinha o privilégio de poder colocar as “ideias” em prática efetiva, e tal como afirma Roldão (2007, p.27) “o trabalho colaborativo, sendo um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, permite alcançar melhor os resultados visados”.

Ora, este percurso de estágio, em contexto creche, permite-me inferir, relativamente a este tema, que é evidente a importância do trabalho em equipa e que, como futura docente, terei sempre a consciência de receber de forma positiva e integradora novos elementos na minha prática profissional.

Esta Prática Pedagógica ensinou-me que é na Creche que muitas transformações acontecem nas crianças e se elas forem estimuladas isso irá contribuir de uma forma muito positiva para o seu desenvolvimento e para a sua futura vida pessoal e académica. Porém, na sociedade em que vivemos, pensa-se muitas vezes, que trabalhar com crianças na creche é uma profissão de baixo estatuto, que requer pouca atividade intelectual e que basta gostar-se de crianças para se ser educador (Portugal, 2000).

Face a tudo o que foi dito, sinto que passei por uma fase de crescimento efetivo, na medida em que, na prática e pela prática, rompi com ideias pré-concebidas, relativamente à creche, as, quais, infelizmente, são corroboradas por considerável número de pessoas. Na medida em que, numa ideia sensocomuniza que só a partir do II e mesmo do 1.º CEB é que, parece reconhecer-se a existência de um trabalho pedagógico sério.

Creio que as ideias erróneas relacionadas com a creche possam estar intrinsecamente ligadas a dois fatores: a emergência e desenvolvimento da valência creche e o facto de esta não ser enquadrada no sistema educativo português, deixando alguma abertura aos modelos pedagógicos aí adotados.

1.1. Caracterização do contexto de acolhimento

O contexto no qual tive a possibilidade de estagiar foi a Creche de Santo António dos Capuchos, sita na cidade de Penafiel.

No que concerne à sua estrutura, este contexto apresentava-se constituído por 2 edifícios, sendo que num existem duas alas, onde na ala esquerda existem várias salas, como o polivalente, escritórios, wc's, gabinete médico, fraldário, sala de pessoal, berçário (que se subdivide em 4 espaços), e na ala direita se insere a área de armazenamento de alimentos, limpeza, higiene e lavandaria, assim como wc's de pessoal, cozinha, refeitório e as salas de 1 e 2 anos.

O segundo edifício tem dois andares, onde no rés-do-chão se sita o II, composto por uma sala polivalente, um escritório, wc's, cozinha, refeitório e as salas dos 3, 4 e 5 anos. No primeiro andar, está situada a creche, constituída por fraldário, sala polivalente, copa de leite, wc's e salas dos 0, 1 e 2 anos. Comum aos dois edifícios e a atuar como ligação entre os mesmos, existe um espaço exterior comum, possuidor de uma diversidade de materiais tanto para crianças com idades de pré-escolar como para crianças de creche.

Este espaço tem uma cobertura que permite a sua utilização em dias de sol excessivo. O piso é apropriado, porque amortece o choque em caso de queda.

Em jeito de remate, sistematiza-se a organização da instituição dando-se conta dos recursos físicos, materiais e humanos como se plasma nos quadros seguintes:

Quadro 1- Organização da Instituição- Edifício 1

Recursos físicos	Recursos materiais	Recursos Humanos
Átrio/zona de acolhimento	- Televisão; - Leitor de DVD; - Material didático.	2 Educadoras Licenciadas; 6 Auxiliares de Ação Educativa; 1 Auxiliar de Serviços Gerais; 9 Crianças na sala dos 0 anos; 14 Crianças na sala do 1 ano; 18 Crianças na sala dos 2 anos;
Secretaria	- Secretária; - Computador; - Armário com material didático.	
Sala de reuniões		
Gabinete da direção	- Secretária; - Cadeiras.	
Arquivo		
Instalações sanitárias (adultos)		
Enfermaria com sala de isolamento	- Lavatório; - Cama de grades; - Armário.	
Arrumo Geral		
Sala do pessoal		
Instalações sanitárias (crianças)		
Sala parque	- Armários com material didático; - Materiais para brincar; - Copa de leites; - Fraldário; - Banheira; - Sala de repouso- Catres.	
Berçário		
Sala de atividades 12-24 meses	- Armários com material didático; - Materiais para brincar.	
Sala de atividades 24-36 meses	- Rádio.	
Refeitório	- Equipamentos para a confeção de alimentos;	
Cozinha	- Armários com louça; - Mesas e cadeiras.	
Zona de frio		
Despesa do dia		
Armazém de vasilhame		
Depósito de roupa e arrumos de artigos de higiene		
Dois vestiários		
Zona de lixos		

Fonte: Elaboração própria

Quadro 2- Organização da Instituição- Edifício 2

	Recursos físicos	Recursos materiais	Recursos Humanos
Creche (1º andar)	Átrio/zona de acolhimento	- Televisão; - Leitor de DVD; - Material didático.	5 Educadoras Licenciadas; 8 Auxiliares de Ação Educativa; 2 Auxiliares de Serviços Gerais; 6 Crianças na sala dos 0 anos; 12 Crianças na sala dos 1 ano; 13 Crianças na sala dos 2 anos; 19 Crianças na sala dos 3 anos; 19 Crianças na sala dos 4 anos; 20 Crianças na sala dos 5 anos; 1 Cozinheira; 1 Ajudante de cozinha.
	Copa	- Frigorífico/Banca; - Esterilizador de biberões; - Micro-ondas; - Fraldário/Banheira; - Catres.	
	Vestiário		
	Despensa		
	2 Instalações sanitárias (adultos)		
	1 Instalação sanitária (crianças)		
	Berçário com fraldário		
	Sala de atividades 12-24 meses	- Armários; - Materiais didáticos; - Rádio.	
	Dormitório		
	Sala de atividades 24-36 meses	- Armários; - Materiais didáticos; - Rádio.	
	Salão polivalente/dormitório		
Jardim de Infância	Átrio		
	Salão polivalente/zona de acolhimento/dormitório		
	Vestiário		
	Despensa		
	3 Instalações sanitárias (adultos)		
	2 Instalações sanitárias (crianças)		
	Sala de atividades dos 3 anos;	- Armários; - Rádio; - Mesas e cadeiras.	
	Sala de atividades dos 4 anos;	- Armários; - Rádio; - Mesas e Cadeiras.	
Áreas comuns	Sala de atividades dos 5 anos;	- Rádio; - Televisão; - Computador com internet; - Mesas e Cadeiras;	
	Refeitório	- Equipamentos para a confeção de alimentos;	
	Cozinha	- Armários com louça; - Mesas e Cadeiras.	
	dispensa da cozinha e zona de frio		
	W.C. para funcionários da cozinha		
	Sala de atendimento e reuniões/escritório	- Secretária; - Cadeiras; - Computador; - Impressora; - Armário.	

Fonte: Elaboração própria

Importa, ainda ressaltar que os espaços das salas estavam divididos de forma idêntica, onde se podiam identificar diferentes áreas de trabalho, assim considera-se que existiria o conhecimento de que o espaço e as suas possibilidades são uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo, o que deveria também implicar que as crianças compreendessem como estava organizado e poderia ser utilizado, participando nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar.

Isto porque a criança ao fazer esta apropriação do espaço teria a possibilidade de fazer escolhas, de utilizar os materiais de diferentes maneiras, até por vezes imprevistas e criativas, de forma cada vez mais complexa.

Desta forma existia uma área com um tapete e almofadas, duas mesas de trabalho, uma área da casinha, uma área de leitura e armários que continham caixas com jogos de mesa, carros, legos entre outros. Mas apesar de existirem diferentes áreas, era facilmente observável que as crianças ainda não teriam tomado consciência dessas mesmas divisões espaciais, sendo que se desorientavam muito nas suas brincadeiras, por sua vez essas brincadeiras não eram muito orientadas pelos adultos em sala, talvez para que as crianças progressivamente conseguissem tomar consciência da existência de diferentes espaços para diferentes atividades ou jogos.

No momento de repouso na sala azul eram distribuídos pela sala os catres, enquanto na sala laranja o repouso, embora realizado também em catres, era feito numa sala independente.

“Esta organização constitui o suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender” (M.E., 2016, p.24).

1.2. Caracterização do grupo

A sala laranja, pela qual se encontrava responsável a educadora Elisabete, era constituída por um grupo de 13 crianças de uma faixa etária compreendida entre os dois e os três anos, demonstrando uma relativa heterogeneidade que também se evidenciava pelo nível das interações e capacidades adquiridas. Ou seja, denotavam-se algumas diferenças, principalmente no que diz respeito à capacidade de autorregulação. As crianças mostravam-se, na maioria dos dias, alegres e bem-dispostas, participativas e

curiosas, embora com momentos pontuais de mau comportamento/agressividade por parte de algumas crianças.

Revelavam um ótimo relacionamento com as auxiliares, existindo vários momentos de trocas de carinho, e até mesmo circunstâncias nas quais pediam colo, contrariamente estes momentos de afeto, raramente, eram observáveis entre as crianças e a educadora.

O foco de interesse destas crianças era essencialmente o canto, as imagens e as histórias. Ao nível motor, o grupo demonstrava muita autonomia, como é espectável nesta faixa etária, embora, ainda, existissem crianças que apresentavam reduzida destreza na corrida, saltos e motricidade fina.

No que diz respeito à sala Azul, da responsabilidade da educadora Cristina, era frequentada por 18 alunos, na faixa etária entre 2 e os 3 anos de idade,

Este grupo apresentava-se muito energético e bem-disposto. As crianças gostavam de realizar novas descobertas e mostravam orgulho e interesse nas suas conquistas. Sendo do interesse da maioria das crianças o brincar ao faz-de-conta, entoação de músicas, audição de contos e jogos que implicassem o movimento. Importa também referir que era, sem dúvida, um grupo afetuoso, que, no geral, possuía facilidade em expressar os seus sentimentos, recorrendo com frequência a demonstrações de carinho.

Salvaguardando, a particularidade de uma criança, que demonstrava atitudes de violência com os seus pares, sendo muito complicado que o mesmo fizesse, à posteriori, um simples gesto de arrependimento ou pedido de desculpas.

Um dos aspetos que me chamou particular atenção, foi o grupo de crianças utilizar objetos de uso comum para aprimorar e levar a cabo muitas brincadeiras e jogos de faz de conta, demonstrando assim a sua criatividade e interesse pela descoberta.

2. O contexto do Ensino Pré-escolar: um novo caminho a explorar

A EPE, segundo a lei-quadro 5/97, de 10 de fevereiro, determina que esta é a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança” (M.E., 1997, p. 670).

Neste enquadramento, atualmente, os educadores para conseguirem atingir o grau de excelência que lhes é exigido, orientam as suas práticas no sentido de atenderem às

particularidades das crianças e do contexto, recorrendo, por conseguinte, a diferentes estratégias e materiais, por um lado e convocando, consequentemente diferentes abordagens pedagógicas, vulgo teorias, por outro. Assim, são influenciados por elementos do seu contexto escolar e adotam práticas que funcionam nas salas e que vão ao encontro dos interesses e necessidades do grupo de crianças.

Na sala onde efetivei o meu estágio, a pedagogia que mais sobressaiu e se assumia em várias frentes, era sem dúvida a *High Scope*, considerando como tal a autonomia da criança como base fundamental. Neste sentido, importa entender que neste contexto foi o contacto com este modelo educativo que me acrescentou e incentivou a uma prática futura consciente.

Este modelo começou a ser estruturado nos anos sessenta, sob a liderança de Weikart, tendo como principal objetivo que a criança aprenda através da ação que realiza sobre o mundo, sendo o adulto mediador e apoiante dos diálogos e brincadeiras destas, fomentando a efetivação de aprendizagens, assim, como facilitando a resolução de problemas, como preconizado por Hohmann e Weikart (2003, p.6):

“este estilo de interação permite à criança expressar com liberdade e confiança os seus pensamentos e sentimentos, decidir acerca da direção e conteúdo da conversa e experimentar uma partilha verdadeira no diálogo. Os adultos apoiam as suas intervenções com encorajamentos de acordo com uma abordagem de resolução de problemas. Utilizam estas estratégias como base para lidar com situações diárias da sala de aula, em detrimento da aplicação de estratégias apoiadas num sistema de controlo da criança através do elogio, da punição ou do reforço”.

Nesta abordagem, o educador tem como papel fundamental, organizar o ambiente educativo, fomentador do maior número possível de aprendizagens às crianças.

Esta organização do espaço, deve atender, aos materiais a disponibilizar, ao grupo e às rotinas diárias, de forma a propiciar um ambiente equilibrado e rico no relacionamento com os “outros”, implementando o respeito pela diferença, individualidade e sociedade, a par do desenvolvimento da imaginação e criatividade de cada uma das crianças. Sendo assim, um investigador que comporta da dimensão profissional e social, tornando-o um instigador de aprendizagens harmoniosas para a

criança, comungado as palavras de Cury (1998) ao enfatizar que o educador é possuidor de destrezas próprias e está em constante aprendizagem.

Nas OCEPE (2016), embora não estejam descritos critérios de como deve ser feita a organização do espaço, refere-se como característica necessária comum a todos os espaços a intencionalidade pedagógica do educador, referindo que:

“podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como estes espaços e materiais são utilizados [...] A organização do espaço sala, é expressão das intenções do/a educador/a” (M.E., 2016, p.26).

No modelo *High Scope*, a organização do espaço passa pela escolha de materiais que sejam de fácil manipulação e do interesse das crianças, organizados e guardados de forma visível e acessível. Todas as áreas devem estar bem definidas e identificadas, pois as crianças demonstram desenvolvimento de iniciativa e autonomia recolhendo diferentes materiais de diferentes áreas para realizar as suas atividades e ideias.

Importa assim, refletir constantemente neste ponto, pois interessa flexibilizar todo o ambiente para que este se possa alterar e/ou adequar-se às necessidades da criança e/ou grupo, implicando plasmar esta flexibilidade na planificação e organização de todo o espaço, de forma a envolver o grupo na construção do seu próprio saber e corresponder aos seus interesses e especificidades, permitindo-lhes escolher o seu caminho, como podemos ver refletido nas OCEPE (2016), quando aludem que:

“a reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação dos espaços permite que a sua organização vá sendo modificada, de acordo com as necessidades e evolução do grupo [...] Esta apropriação do espaço dá-lhes a possibilidade de fazerem escolhas, de utilizarem materiais de diferentes maneiras, por vezes imprevistas e criativas” (M.E., 2016, p.26)

Quanto à organização do tempo, importa referir que o tempo educativo respeita uma certa periodicidade, no entanto, devido às características base deste modelo, impõe-se-lhe que seja flexível e totalmente conhecido pelas crianças, facilitando as rotinas que por sua vez se orientam pela linguagem, como foco orientador da ação, permitindo à

criança saber sempre “onde está e para onde vai”, através da sequência de planejar, fazer e rever, com tempos de grande e pequeno grupo.

O tempo ao ser organizado desta forma, permite o envolvimento da criança em atividades de resolução de problemas de forma estruturada e consciente, indo este modelo de encontro ao preconizado pelas OCEPE (2016) quando preconizam que:

“o tempo é de cada criança, do grupo e do/a educador/a, importa que a sua organização seja decidida pelo/a educador/a e pelas crianças [...] permita oportunidades de aprendizagem diversificadas. Trata-se de prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível, em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças” (M.E., 2016, p.27).

Nestes pressupostos, são criadas rotinas diárias, no sentido de fomentar o desenvolvimento total e individual de cada criança, sendo que em todos os momentos que estive presente, este modelo foi sempre seguido. Embora se notassem outras influências pedagógicas, era intenção notória da educadora o caminho que adotava, assim como o objetivo a atingir.

Considero que este estágio na instituição em questão, me direcionou num sentido que até então não considerava, e, por isso, mereça um trato especial dos demais até então, pois ensinou-me algo sobre mim enquanto ser humano e futura docente, permitindo-me referir que equacionar uma prática pedagógica neste contexto já não está tão distante do meu pensamento inicial que nem sequer a imaginava. Hoje, faz-me sentido e equacioná-la não está fora das minhas perspetivas profissionais.

2.1. Caracterização do contexto de acolhimento

O contexto no qual tive a possibilidade de estagiar foi a Mais Plural, sita na cidade de Vila Nova de Famalicão.

Segundo o Projeto Educativo da “Mais Plural” (2018/2019), esta instituição assume-se como uma Cooperativa de Solidariedade Social equiparada a uma IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social) criada no dia 24 de março de 2005, que tem como missão dar resposta às carências territoriais, centrada nos direitos e necessidades das pessoas, contribuindo para a coesão social.

A instituição encontra-se em fase de construção de valores, missão e visão centrada sempre em práticas de qualidade e inovação que pretendem dar resposta às necessidades da comunidade educativa.

Creche, Jardim de Infância, Centro de dia, Lar de idosos, Serviço de apoio domiciliário e Escola Mais Plural (1.º CEB), são as respostas sociais que a instituição disponibiliza a toda a comunidade.

Como referido anteriormente, esta cooperativa, está situada no concelho de Vila Nova de Famalicão, que se encontra em acelerado processo de urbanização, devido à sua alta densidade demográfica e forte industrialização difusa.

Geograficamente, Vila Nova de Famalicão insere-se na região metropolitana do Porto. Tem crescido através do aumento dos núcleos urbanos do dinamismo das atividades industriais, e da diversidade dos serviços. Sendo Famalicão um cruzamento de vias de grande importância nacional, Gavião, onde se encontra sediada a Mais Plural, é uma freguesia que se situa na sua periferia, faz fronteira com várias freguesias surge num espaço territorial com elevada densidade populacional (cerca de 140.000 habitantes), segundo os censos de 2011.

No que concerne à sua estrutura, esta cooperativa apresentava-se distribuída em duas alas (infantojuvenil e lar de idosos) sendo pertinente neste trabalho tratar da que comporta a este.

A ala infantojuvenil era subdividida em 3 áreas distintas, sendo que, como estagiária só tinha acesso à área de jardim e pré-escolar, sendo esta área possuidora de quatro salas de atividades horizontais (3, 4 e 5 anos), wc's para adultos e crianças, uma sala polivalente, uma sala de educadoras, um parque exterior e um parque infantil.

2.2. Caracterização do grupo

Era um grupo homogéneo relativamente ao nível etário, mas heterogéneo na proveniência sociocultural, embora, na sua maioria, o grupo fosse muito estimulado pela família. Tendencialmente, e como é próprio da sua faixa etária, as crianças dividiam-se em pares ou em pequenos grupos, denotando preferência por elementos do mesmo género.

Na sua maioria, o grupo mostrava-se assíduo, pontual, dinâmico, empenhado, curioso e participativo. Eram crianças ativas e demonstraram interesse pelas atividades,

contudo, algumas revelavam uma certa dificuldade em realizar determinadas atividades até ao fim. Manifestavam interesses diversificados: vários tipos de jogos, brincar na área do supermercado, do quadro, da escrita, da matemática, da ciência, do computador, desenho, pintura, colagem e modelagem, ver livros, ouvir e contar histórias com ou sem fantoches, participar em conversas e na realização de trabalhos propostos.

Na área do conhecimento do mundo, as crianças tinham noções do espaço e do tempo, sabendo distinguir unidades de tempo básicas, ordenar diferentes momentos da rotina diária e localizar elementos de vivência. No que diz respeito ao conhecimento do ambiente natural e social, sabendo que os seres vivos passam por um processo de crescimento.

Na área das expressões plásticas, o grupo gostava de fazer desenho livre, de fazer pinturas no cavalete e de desenhar no quadro de giz. Gostava de mexer com plasticina, fazendo criações muito originais.

Ao nível das expressões motoras, o grupo gostava particularmente de jogos de equilíbrio e de jogos de competição, demonstrando sempre grande entusiasmo.

Importa ressaltar que na área da linguagem oral e abordagem à escrita, as crianças gostavam de ouvir histórias e recontá-las, levando vários livros para serem lidos pela educadora. Participaram com prazer nas conversas em grande grupo, expressando-se de forma lógica e com frases corretas.

Embora fosse um grupo extremamente envolvido em todas as rotinas e atividades propostas, algumas crianças apresentavam ainda dificuldades em partilhar os seus brinquedos e outros materiais da sala, assim como em dar oportunidade aos colegas para falarem.

Não gostavam de “pedir desculpa” e, por vezes, não aceitavam a opinião do grupo; “esqueciam-se” das regras da sala.

Conclui, que o grupo evidenciou muitas potencialidades em todas as áreas de aprendizagem, encontrando-se já, na nossa opinião e de acordo com o modelo piagetiano do desenvolvimento, tratado em Papalia (2001), na transição do estágio pré-operatório para o das operações concretas. Os seus pontos mais fracos evidenciaram-se ao nível das atitudes e comportamentos, fundamentalmente na partilha, na cooperação, na participação em grande grupo, na solidariedade e respeito pelo outro.

3. O contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico: um lugar onde crescer

Após conclusão deste percurso de estágio, importou refletir sobre questões, com as quais, no decorrer do tempo me fui confrontado, e que de uma forma ou de outra, participaram na minha formação enquanto futura docente.

Isto porque, segundo Cardoso (2013), ser professor envolve um conjunto de competências e qualidades que se podem listar da seguinte forma: o professor tem de ter visão, valores, pensamento crítico, cultura geral, ser proactivo, atualizado, responsável, motivador, comunicador, dialogante, planeador e cooperante, consciencializando-nos que cada pessoa irá trabalhar todas as vertentes de formas tão diversificadas quanto possível, considerando que cada indivíduo é único.

Ora face, à multiplicidade de competências que lhe são exigidas, ser professor, traduz-se numa profissão paradoxal, isto é uma das mais completas e arriscadas, porque aquilo que dizemos e fazemos serve para julgamento de uma qualidade de ensino que se anseia alcançar, mas que é, muitas vezes, utópica aos olhos de quem é entendido.

Todavia e apesar das dificuldades que atualmente confrontam o ser professor/educador continuo apaixonada pela profissão, ambicionando ser uma professora e educadora de excelência e para isso procuro estudar e entender este mundo tão complexo, fascinante e apaixonante que é a docência, começando, desde logo, por assumir que acredito na educação como forma de desenvolvimento. E como Cardoso (2013, p.10) afirma, para o professor de excelência, a sua profissão, mais do que um emprego, é uma carreira, em que procura, ao longo dela, reforçar as suas competências, em vários domínios, para que possa melhor capacitar o mundo e transmiti-lo a sucessivas gerações de alunos.

Assim, considero que o docente deve ser consciente da ideia de um currículo neutro e que deve tratar assumidamente de um ensino diferenciado pedagogicamente, onde atenta a cada aluno individualmente, explorando as temáticas sob os mais variados pontos de vista, explicando um mesmo tema de várias formas diferentes, para conseguir assim chegar a cada indivíduo (estudante).

Indo ao encontro da PES, neste ciclo de ensino, levada a cabo com um grupo de 1.º ano e à posteriori com um grupo de 4.º ano do 1.º CEB, no Centro Escolar de Penafiel, permitiu-me constatar *in loco* que ambos os docentes titulares, ao terem em consideração o currículo nacional e as adequações feitas enquanto projeto educativo de escola,

interpretavam e reconstruíam o currículo, não circunscrevendo a sua prática à mera execução do mesmo.

Pois, como pude aferir os cooperantes adaptavam a explanação dos conteúdos curriculares, na medida em que aquando a apresentação dos mesmos, tinham em conta outras variáveis, partindo em todos os momentos pedagógicos do conhecimento intrínseco dos alunos, considerando assim a especificidade e interesses dos mesmos.

Neste sentido, considero, que o docente se deve apresentar como um professor reflexivo, pois o mesmo ao longo da sua atividade profissional deve explorar as mais variadas áreas refletindo sobre as mesmas. Devendo ainda transmitir e utilizar as suas aprendizagens em contexto de aula, ao fazer uma adoção racional de diferentes estratégias diferenciadoras, incutindo a mudança, conscientes de que irão ser aceites por alguns departamentos em detrimento de outros.

Durante a minha PES senti, a necessidade de compreender de que forma poderia, num futuro, proporcionar aprendizagens significativas nos alunos, e para ajudar a esta compreensão o estágio revelou-se como um espaço privilegiado para esse efeito, pois através da observação pude recolher informações sobre os dados, perspetivas e ações dos alunos que seriam úteis para a elaboração das planificações. Assim, para que a observação fosse realizada de forma adequada, procedi à recolha de informação pertinente para a elaboração das caracterizações do meio, da instituição, das salas e das turmas, tendo em conta as estratégias e metodologias de observação para a recolha de dados.

Este trabalho foi importante para a minha formação, enquanto futura docente, pois, segundo a minha perspetiva a observação é um dos métodos que permite aprender acerca do ensino.

Considero que recolhi informações úteis para as minhas intervenções como, por exemplo, as características dos grupos, essencialmente ao nível do género, das idades, dos seus comportamentos, das suas atitudes, das suas aptidões, da sua cultura, das ocorrências que aconteciam em sala de aula e das dificuldades de aprendizagem mais visíveis nos alunos. Assim, de um modo geral, posso dizer que a observação me permitiu descrever e interpretar o desempenho dos alunos, sempre com o objetivo de melhorar as minhas práticas e orientar as metodologias para as metas desejadas.

Assim sendo, considero que a observação e conhecimento do grupo será transversal à profissão docente, na medida em que só conhecendo o grupo e o contexto se pode ajustar as práticas em conformidade com especificidades que os alunos com os quais me deparo atualmente, poderão ter algo a dizer relativamente a esta questão, pois

depreendo que as suas “reflexões”, me poderão vir a ser profícuas respetivamente ao meu crescimento profissional.

Neste sentido, cabe ao professor preocupar-se em conhecer os seus alunos, de forma a respeitar a individualidade de cada um, valorizando os seus conhecimentos prévios, fomentando a participação individual e em grupo, através de estratégias fomentadoras da aceitação e expressão, para que o aluno com a aquisição destas competências se possa relacionar de forma significativa no seu meio social.

Pelo que tenho observado, é que em grande parte a formação e o papel do aluno em contexto de sala de aula, se mantém estagnado, uma vez que na maioria das vezes estes continuam como meros espetadores, reprodutores e memorizadores de conteúdos, o que é de lamentar, pois deveria ser a escola e o professor que deveriam assumir o papel de criadores de oportunidades diferenciadas aos alunos, através de uma formação atuante em sala de aula.

Podemos, então, afirmar que um ensino de qualidade, ou seja, um ensino eficaz, é aquele que oferece uma ajuda fulcral, sustentada e ajustada aos alunos durante o processo educativo.

Pondero também que um dos critérios fundamentais para um bom desempenho do papel do profissional passa pela criação de uma relação com o aluno que não esteja apenas subjacente na transmissão de informação ou de conhecimentos, ou seja, esta relação profissional-aluno não deve passar unicamente por uma troca neutra de saberes. Pelo contrário, deverá ser antes entendida como uma relação de amor: a criança deseja aprender pelo seu desejo de ser aceite, recompensada e reconhecida, tal como pude assistir em contexto de estágio, onde existia uma preocupação constante do aluno em participar para agradar o/a professor/a, assim como o cuidado do/a professor/a em elogiar os mesmos.

Ora, em jeito de síntese e reportando-me para o contexto onde tive possibilidade de desenvolver a prática pedagógica, sinto que muito se faz, mas muito há ainda a fazer para que a escola adeque a linguagem ao público diversificado que a frequenta.

No que me concerne, ter levado a cabo estes estágios foi bastante positivo, pois constituiu uma fase de crescimento para a minha formação pessoal e profissional, na medida em que me foi permitido interagir com a realidade escolar, mais uma vez, agora e diferente grau académico, propiciando o aprofundamento de conhecimentos teórico-práticos e superação de desafios, através de um questionamento pessoal sistemático.

A oportunidade de contactar com diferentes contextos, bem como auxiliar os docentes titulares no dia-a-dia da turma, denotou-se extremamente profícuo para a minha futura prática, pois albergou-me de novas aprendizagens, assim como me fez conhecer algumas limitações pessoais, propiciando-me novas vivências para o exercício futuro da minha prática enquanto docente. Consegui concretizar a componente teórica, através da experimentação prática, no desenvolvimento de ferramentas, metodologias, desenvoltura de capacidades e descoberta de estratégias diferenciadas.

Contudo, embora, grande parte do estágio com a turma de 4.º ano, não possa ter sido concretizado em contexto presencial, considero que melhorei as minhas competências, pois é na travessia de dificuldades que se aprende e na sua superação. O professor (re)constrói a sua prática e desenvolver a prática pedagógica virtualmente foi uma oportunidade de ampliar conhecimentos noutros domínios, obrigando-me a refletir que, tal como a escola, também a formação de professores terá de se reconfigurar para que possa atender às imprevisibilidades, pois assumo que

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”

Paulo Freire (2003, p.47)

3.1. Caracterização do contexto de acolhimento

Penafiel, anteriormente Vila de Arrifana de Sousa, elevada a cidade por D. José I a 3 de março de 1770, pertencente ao distrito do Porto, encontra-se limitada a norte pelos concelhos de Lousada e Amarante, a Este, pelo Marco de Canaveses, a Oeste por Paredes e a Sul por Castelo de Paiva.

O Agrupamento de escolas D. António Ferreira Gomes, foi institucionalizado no ano letivo 2007/08, tendo como seu patrono o Bispo do Porto, uma das mais importantes personalidades da igreja do séc. XX.

A rede escolar do agrupamento é constituída por 5 jardins-de-infância, 5 jardins-de-infância com 1.º ciclo e uma escola do 2.º e 3.º ciclo.

Relativamente ao local de acolhimento, localizado na freguesia de Penafiel, na rua Abílio Miranda, integrado no agrupamento referido, o Centro Escolar de Penafiel é um estabelecimento de ensino construído em 2013 e implantado numa área de 12 500 m², sendo o seu projeto técnico da responsabilidade da Câmara Municipal de Penafiel.

Foi inaugurado no dia 7 de setembro de 2013, estando presentes os Secretários de Estado do Ensino Básico e Secundário, João Grancho e do Ensino Superior, José Ferreira Gomes.

Este projeto tem como autor o arquiteto José Bernardo Távora, sendo composto por 30 salas, 24 salas de aula para o 1.º ciclo do ensino básico, tendo capacidade para 624 alunos, equipadas com quadros interativos e computadores com ligação à internet, mais 6 salas de atividades para a educação pré-escolar, com uma capacidade para 150 crianças.

No que diz respeito aos recursos físicos da instituição, trata-se um edifício com boas condições, onde o seu exterior é agradável, branco, com janelas em alumínio, enquanto o seu interior tem bastante luz, também existe bastante iluminação artificial, toda a área é coberta de cores claras.

Neste centro, também tem um pavilhão gimnodesportivo, balneários, posto médico, sala de pausa, biblioteca, sala para docentes, sala de reuniões, dois gabinetes, átrio, casas de banho, cozinha e refeitório, tendo este, capacidade para servir 1.200 refeições diárias, campo de jogos, parque infantil e um estacionamento coberto, para uso dos funcionários, com 52 lugares.

O espaço exterior tem uma área considerável, de superfície plana, toda ela vedada por um muro com grades, de forma a possibilitar uma maior segurança para as crianças. Este espaço tem condições adequadas de drenagem, tem acessibilidade para todos, mesmo de quem apresenta dificuldades reduzidas. No que diz respeito à segurança contra os incêndios, os materiais da parede e do teto não são de material inflamável, o caminho de evacuação não é escorregadio e é livre de obstáculos.

Em relação ao conforto e à segurança das crianças, esta instituição possui instalações de aquecimento e usufrui de equipamentos contraincêndios.

A instituição abre às 07h45m e encerra às 18h30m, por questões de segurança a porta do estabelecimento mantém-se sempre fechada, sendo aberta em caso de necessidade e no horário apresentado, mas está sempre presente um porteiro.

Estando na entrada das instalações, visivelmente afixado, o horário que de seguida se apresenta:

Quadro 3- Horário de funcionamento

Horário da porta de entrada	
07h45	Acolhimento dos alunos com autorização
08h45 – 09h00	Acolhimento dos restantes alunos
12h00 – 12h30	Saída para almoço
13h00 – 13h30	Entrada do turno da tarde
17h00 – 18h00	Saída parcelar dos alunos
18h00	Encerramento da porta

Fonte: Elaboração própria adaptado do original

Esta instituição apresenta-se composta por um significativo número de profissionais, onde cada um tem as suas funções, para que seja possível assegurar o bom funcionamento da instituição.

A nível dos Órgãos de Organização e Gestão Escolar Pedagógica, na Direção desta escola há uma coordenadora referente ao 1.º ciclo que tem competências de coordenar, supervisionar e avaliar qualquer tipo de atividades deste nível de ensino, atendendo às suas especificidades e de acordo com as disposições legais vigentes, deve também zelar pelo cumprimento do calendário escolar, horários, disciplinas e normas de convivência. Coordena também a utilização das instalações e material didático, assegura um relacionamento aberto e colaborante com as famílias e a articulação dos setores com os restantes níveis do centro educativo.

Nesta instituição exercem funções 23 professores do 1.º ciclo, 10 professores de enriquecimento curricular e 2 professores de educação especial. Quanto ao pessoal não docente é composto por 8 assistentes operacionais e uma pessoa de programa ocupacional (POC).

Em relação ao número de pessoas que exerce na cozinha, não houve uma informação da quantidade das mesmas, uma vez que as refeições são confeccionadas diariamente por uma empresa, sendo que as funcionárias da cozinha e do refeitório trabalham de acordo com o horário estabelecido pela empresa.

O Centro Escolar de Penafiel deu início as atividades letivas no dia 12 de setembro de 2019, sendo que o seu encerramento teria sido a dia 19 de junho de 2020, realizando várias pausas letivas durante o ano letivo, como sistematizado nos quadros seguintes:

Quadro 4- Calendário Escolar

Calendário escolar 2019/2020		
Períodos letivos	Início	Termo
1º	12 de setembro de 2019	17 de dezembro de 2019
2º	6 de janeiro de 2020	27 março de 2020
3º	14 de abril de 2020	19 de junho de 2020

Fonte: Elaboração própria adaptado do original

Quadro 5- Pausas letivas

Pausas letivas 2019/2020			
Períodos letivos	Temática	Início	Termo
1ª	Natal	18 de dezembro de 2019	3 de janeiro de 2020
2ª	Carnaval	24 de fevereiro de 2020	26 de fevereiro de 2020
3ª	Páscoa	30 de março de 2020	13 de abril de 2020

Fonte: Elaboração própria adaptado do original

Contudo, importa referir que devido à situação pandémica vivida, esta instituição, tal como todas pertencentes ao território português, viu-se obrigada a encerrar mais cedo que o previsto.

Quanto ao seu horário de funcionamento o mesmo incluía prolongamentos, tanto ao início do dia como no final, como se sistematiza no quadro seguinte.

Quadro 6- Horário de funcionamento

Turno da manhã		Intervalo para almoço	Turno da tarde	
Prolongamento da manhã	Atividades escolares		Atividades escolares	Prolongamento da tarde
7h45 – 9h00	9h00 – 12h00	12h00–13h30	14h00–17h00	17h30 – 18h30

Fonte: Elaboração própria adaptado do original

A vigilância da porta principal estava a cargo dos assistentes operacionais José Artur Ferreira Augusto, José António R. Monteiro e Maria Zizina Moreira de Sousa, dentro do horário acima referido.

Neste estabelecimento exerciam funções 36 docentes e 9 não docentes, estando a cargo a coordenação do estabelecimento pela professora Clotilde Tomé Reino Freire.

Este centro pode-se considerar ser constituído por um único edifício que se subdivide nas suas áreas de intervenção, como podemos ver resumido no quadro que se segue:

Quadro 7- Espaço físico do Centro Escolar

Piso 1	
Salas	25
WC	3 Femininos 3 Masculinos 1 NEE
Gabinete de funcionários	1
Elevador	1
Sala de professores	1
Gabinetes	2
Sala de reuniões	1
Piso 0	
Armazém	1
Arrecadação	1
Pavilhão gimnodesportivo	1
Balneários	6
Posto médico	1
WC	1 Feminino 1 Masculino 2 NEE
Refeitório	1
Exterior	
Parque infantil	1
Campos de jogos	1
Parque de estacionamento	1 Exterior Interior

Fonte: Elaboração própria

3.2. Caracterização do grupo

Neste ciclo temos de considerar todas as alterações que possam acontecer no desenvolvimento das mais variadas vertentes da criança, como a passagem da anomia para heteronomia, assim como da possibilidade de algumas crianças atingirem a fase da autonomia.

Contudo, segundo Maciel (2016), os estudos de Jean Piaget referem que o ato de aquisição de conhecimentos, não se trata de uma ação sobre o real, mas sim da sua reorganização, por parte do indivíduo, defendendo a divisão em 4 estádios de desenvolvimento, importando considerar que a criança do 1.º ciclo transita (supostamente) de estádios, tanto no início (1.º ano) como no fim (4.º ano).

No entanto, deveríamos assumir que a criança aos 6 anos ainda se deve encontrar no estádio pré-operatório sendo capaz de simbolizar, de evocar objetos ausentes, imitar gestos, mesmo com a ausência de modelos, no entanto a partir dos 7 deve também ser capaz de realizar uma ação interiorizada, executada em pensamento, reversível, pois deve já admitir a possibilidade de uma inversão e coordenação com outras ações, também interiorizadas. Assim, a criança com 9 anos deve ser já ter a sua moral construída, estando na sua totalidade colocada no estádio operatório-concreto sendo já apta a considerar o ponto de vista do outro.

Face ao exposto, apoiando-me ainda em Maciel (2016), apraz-me referir, antes de fazer uma caracterização do grupo, a necessidade de ter em conta as várias vertentes de desenvolvimento da criança nesta idade, pois seguramente irá ajudar-me a perspetivar a forma de como devo planificar as aulas a lecionar, isto porque importa saber que, por exemplo, ao nível motor, a criança inicia a sua orientação para performance, o que revela que a sua competitividade se prende à forma como faz as coisas, e não no seu resultado básico.

Por seu lado, ao nível cognitivo a criança já é capaz de articular outros pontos de vista, perceber e respeitar os sentimentos e necessidades do “outro”. E a este propósito, Rappaport (1982) marca ser esse amadurecimento fundamental para a aquisição da interação social genuína entre os pares, pois a flexibilidade mental permitirá a compreensão dos jogos de regras alterando as modalidades de brincadeiras que lhe despertam o interesse. O conhecimento da realidade externa será correto e adequado aos objetos e situações circundantes, podendo assim, trabalhar com os elementos de forma

lógica. Percebe-se também que a criança agora é capaz de compreender a reversibilidade das ações e seu julgamento torna-se conceitual (Rappaport, 1981).

A nível psicossocial desenvolve-se, nesta fase, a autoestima, à medida que as crianças se começam a ver como integrantes valiosos da sociedade.

Neste sentido, posso inferir que as turmas observadas ao longo deste estágio (1.º CEB), se assemelhavam em vários pontos.

Relativamente à turma de 1.º ano, tendo como professor titular o docente António Freire, era composta por 12 rapazes e 14 raparigas, perfazendo um total de 26 alunos. Em relação à turma de 4.º ano, que tinha como professora titular a docente Conceição Moreira, esta era constituída por 12 rapazes e 12 raparigas, num total de 24 alunos.

De um modo geral, as turmas apresentavam um comportamento, na minha opinião, exemplar, devido a estratégias de incentivo e recompensa. Embora em graus de ensino diferentes, ambas apresentavam ainda um ritmo de trabalho e participação bastante homogéneo, notando-se alguns casos de destaque principalmente na fluidez da leitura, assim como no cálculo mental, no entanto, eram turmas de excelência, o que se traduzia numa aquisição rápida e eficaz de conteúdos.

Contudo, importa ressaltar que na turma de 1.º ano o professor, via-se obrigado a estar com cuidado e atenção redobrada pois a turma exigia do mesmo, um elevado número de materiais diversificados, pois notava-se que caía no aborrecimento com extrema facilidade, no sentido em que não se satisfazia com exercícios de fácil resolução.

No entanto, a turma de 4.º ano, mais consciente das regras e postura a adotar em contexto sala, destacava-se pelo respeito e cuidado de tratamento com todos os agentes educativos, incluindo os seus pares, professora titular e professoras estagiárias. Sendo que neste caso, esta atitude denota-se ter sido trabalhada e consolidada ao longo de todo o 1.º CEB, pela professora, de forma consistente e sistemática, através de diferentes estratégias e recursos pedagógicos.

Parte II- Componente Investigativa

Capítulo I- Referencial teórico e conceptual

1. A Educação

A palavra educação é relativamente recente, tendo um duplo significado, ou seja, uma dupla origem latina, educare (alimentar) e educere (tirar para fora de conduzir para), sendo assim, educar pressupõe alimentar e orientar.

Segundo Moreira (2006), o conceito e os objetivos da educação prendem-se mais com o carácter formativo do cidadão, sendo uma aquisição de um conjunto de competências, não só a nível do saber como igualmente ao nível do saber fazer e ao nível do ser. Isto é, são os conhecimentos científicos, as capacidades, as atitudes e os valores que são necessárias à resolução das situações que o ser humano enfrenta no seu quotidiano. No que respeita à aquisição de conhecimentos, atitudes e valores, a escola não detém a exclusividade, a família, os amigos, os meios de comunicação e a internet constituem cada vez mais um meio para o conhecimento.

Para Moreira (2006), a finalidade do processo educativo é proporcionar ao educando uma fonte de conceitos e conteúdos, capacidades e habilidades bem como competências para criar cidadãos socialmente responsáveis, críticos e interventivos, de forma, a conseguirem enfrentar as mais variadas situações. Educar é contribuir para o desenvolvimento da autonomia pessoal, é a forma de transformar pessoas em cidadãos responsáveis e com sentido crítico.

Atualmente, a educação, requer uma abordagem onde o processo de desenvolvimento do ser humano esteja envolvido como sujeito social, mostrando que este se encontra inserido numa certa cultura, sociedade e meio ambiente.

É notório que a educação mudou, e continua a mudar rapidamente, deixando para trás modelos de educação tradicional, a qual se centrava no desenvolvimento do indivíduo e na transferência cultural. Segundo Gadatti (2000) citado em Leitão (2010, p.3) a educação passou “por um deslocamento de enfoque do individual para o social, a fim de compreender o sujeito em contexto maior”.

Deste modo, as mudanças na educação trazem novos desafios, sendo que estes exigem pensamentos críticos e reflexivos constantes sobre o meio onde se está inserido.

Assim, torna-se necessário ensinar a enfrentar problemas e desafios, não se limitando apenas à relação dos aspetos cognitivos, mas também dar a conhecer valores

base de educação, como a dignidade, liberdade, justiça, solidariedade, cooperação, entre outros.

Neste sentido, destaca-se o discurso de Abranovay e Rua (2003, p.33), que assumem que “a educação é um fenómeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades”.

Segundo Piaget (1994), as relações sociais de cooperação são fundamentais para o desenvolvimento moral, desta forma é pertinente serem realizadas na escola, principalmente nos trabalhos de grupo, admitindo que a prática da cooperação é relevante para resolução de certas situações que acontecem dentro de sala de aula.

No entanto, não devem ser somente as escolas a atuar na formação moral dos alunos, porque a moralidade é algo maior que saber e respeitar regras.

Piaget (1994) mostra, a este respeito, que tudo se trata de uma construção, que se realizará na forma como as interações se efetuam na escola e fora dela. Assim, nesta linha de pensamento temos de acreditar que o estudo do envolvimento parental na escola, se revela de extrema importância, pois as relações com os pais, que se desenvolvem em contexto escolar, são benéficas para as crianças, no sentido em que elevam quer o seu desenvolvimento intelectual como social, tal como referido por Barradas (2012, p.44):

“a família e a escola representam marcos importantes para a educação e a socialização da criança, e importa que estejam em sintonia e que partilhem a responsabilidade de educar e concebam as suas respetivas tarefas como complementares. Quando existe uma relação positiva entre a família e a escola, podemos afirmar que existe envolvimento parental”.

Contudo, é de salientar, que no passado existia uma constante indiferença, por parte dos pais, relativamente a questões essenciais na frequência e desenvolvimento dos seus educandos na escola. Atualmente, o panorama denota-se significativamente diferente, sendo, agora, levantadas questões de foro totalmente divergente, tal como podemos constatar nas palavras de Diez (1982, p.8):

“apesar do panorama relacional ser agora mais fácil, temos que constatar a indiferença ainda existente em alguns sectores da família [...] e ter também em linha de conta certos pais, excessivamente conscientes da sua função

participativa, que se intrometem em assuntos escolares que não são da sua competência”.

Daí que, nos dias de hoje, sejam identificadas várias causas referentes ao aumento e melhoramento da relação família-escola, na tentativa de explicar as competências de cada agente escolar, tais como: responsabilidade educativa no âmbito social (pais), a consciência da complexidade da educação que traz a si a necessidade da ação combinada dos múltiplos educadores, a existência de uma maior sensibilidade, exigindo a participação dos educadores como um direito e não como um dever, e por último questões jurídicas que vêm regulamentar a participação de cada um dos agentes educativos nas escolas.

Porém, mesmo com o reconhecimento de todas as causas acima descritas, tal como refere Diez (1982), continua a ser frequente que o entendimento da relação Escola-Família, passe por ser um mero ato de comunicação através do diálogo entre pais e professores acerca dos resultados académicos do aluno, contrariando assim a extensão da definição do que é Educação, diminuindo-a a uma mera aprendizagem de conteúdos, o que não pode acontecer pois tal como refere Calleja (2008, p.109):

“A educação é a ação que desenvolvemos sobre as pessoas que formam a sociedade, com o fim de capacitá-las de maneira integral, consciente, eficiente e eficaz, que lhes permita formar um valor dos conteúdos adquiridos, significando-os em vínculo direto com o seu cotidiano, para atuar conseqüentemente a partir do processo educativo assimilado”.

1.1. Documentos orientadores do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Para um correto enquadramento teórico, da temática em estudo, importa que nos acerquemos de conceitos chave, que nos permitam partir do geral para o específico.

Desta forma, importa tratar de documentos que nos parecem relevantes para uma prática consciente e informada, considerando que para uma docência participativa e geradora de mudança, nos devemos albergar do mais variado e consistente enquadramento concetual.

Neste sentido, importa que se entenda que o Currículo, tem ao longo do tempo vindo a ser alvo de constantes modificações, e que deve continuar motivo de persistente reflexão.

Isto porque, o Currículo possui uma grande diversidade de definições, sendo um conceito polissêmico, com diferentes significações, dependendo de quem o adota e o que pretende dele. É, portanto, um elenco de sequências de matérias ou disciplinas para o sistema escolar, independentemente do nível de escolaridade ou curso, encontrando diferentes influências, tais como, políticas, sociais e culturais.

Estas influências no currículo podem sofrer modificações, dependendo do meio onde for desenvolvido, tendo, como referido anteriormente vindo a evoluir. Todavia, Canavarro (2003) expõem três grandes teorias curriculares, as quais defendem diferentes visões sobre o conceito de currículo. É na teoria técnica que é elaborada uma descrição dos resultados, organizando-os e valorizando a legitimidade normativa, enquanto na teoria prática, o currículo é visto como um texto a ser interpretado, valorizando também a legitimidade processual. A teoria crítica que é vista como uma ação argumentativa, dá valor à legitimidade emancipatória.

O currículo não pode ser então feito ao acaso, tem de se assumir possuidor de um propósito referente a quem o elabora, um processo relativo ao desenvolvimento necessário e um contexto em relação à realização curricular.

Desta forma, o currículo irá resultar de várias práticas exercidas por diferentes pessoas em vários momentos, sendo, por essa razão, um conceito complexo, dinâmico e multifacetado. Podendo ainda referir que mais importante que uma definição tem de se ter em conta as diferentes dimensões no qual o currículo está incorporado, os seus objetivos e conteúdos, não esquecendo as atividades pedagógicas e a participação pessoal, tal como refere Pintassilgo (2007, p.1):

“o que é fundamental – para além de uma definição – é que sejam tidas em conta as diversas dimensões passíveis de serem incorporadas num conceito abrangente como é o de currículo, dos objetivos e conteúdos atribuídos até às aprendizagens efetivas dos alunos, passando pelas atividades pedagógicas e interações pessoais em contexto de escola ou de sala de aula. Só assim será possível articular o currículo prescrito e o implementado, o currículo pré-ativo e o interativo, o currículo manifesto e o latente, entre outras noções antinómicas”.

Nesta linha de pensamento, tal como salienta Ribeiro (1999), torna-se também necessário que se tome consciência de que o currículo por vezes se confunde com planos de estudos, onde existe um conjunto estruturado de matérias de ensino, onde se faz uma distribuição dos tempos letivos semanais.

Assim, podendo-se falar em currículo como programa de ensino num determinado nível ou área de estudo do sistema escolar, também se revela a hipótese de se poder considerar o mesmo como sendo uma listagem, esquema ou sumário de uma disciplina, onde é acompanhado de orientações metodológicas:

“é certo que em Portugal, e também noutros países, se distingue entre currículo e programa de ensino, fazendo-os corresponder a dois diferenciados e, de algum modo, independentes: o primeiro, traduzindo numa designada de disciplinas (o de matérias contempladas), o segundo, expresso na apresentação esquemática dos conteúdos programáticos e respetivas indicações didáticas” (Ribeiro, 1999, p.12).

Posto isto, é o M.E. que elabora, de certa forma, um esclarecimento acerca do Ensino Básico, em Portugal, e de que maneira esse se articula em si com o currículo, ressaltando a importância dos objetivos a alcançar no 1.º CEB. Ou seja,

“o Ensino Básico é a etapa da escolaridade em que se concretiza de forma mais ampla, o princípio democrático que informa todo o sistema educativo e contribui por sua vez, decisivamente para aprofundar a democratização da sociedade numa perspetiva de desenvolvimento e de progresso, quer promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores de solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade” (M.E., 2004, p. 11).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) refere que o Ensino Básico é organizado por três ciclos de ensino, subdividindo-se cada um em anos de escolaridade, nomeadamente, o primeiro em quatro anos, o segundo em dois anos e o terceiro em três.

Ao longo deste percurso que é o Ensino Básico, pretende-se que a criança consiga aprofundar as aprendizagens adquiridas, no nível que lhe antecede, para níveis de

abstração mais elaborados (Bravo, 2010), tal como enunciados na LBSE, o 1.º CEB tem como objetivos o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade das crianças, a garantia da aquisição de domínios e saberes, e incrementação de valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática.

Tendo como principal objetivo formar cidadãos, a ação educativa deve incluir as seguintes dimensões: a dimensão do desenvolvimento da formação, que deverá proporcionar o conhecimento de si e dos outros, criando sentimentos de autoconfiança, proporcionar situações de ensino-aprendizagem, e desenvolver o respeito pelos outros incentivando o trabalho em equipa, permitindo que se estabeleça entreajuda e cooperação.

A dimensão das aquisições básicas e intelectuais fundamentais “constitui o suporte de um saber estruturado em domínios diversificados” (M.E., 2004 p. 14), implicando o domínio evolutivo de meios de expressão e comunicação (verbais ou não), a utilização da Língua Portuguesa para comunicar oralmente ou através da escrita, o conhecimento dos valores que caracterizam a Língua Portuguesa como um instrumento vivo de transmissão e criação da cultura nacional, de abertura a outras culturas e de realização pessoal.

Devendo ainda, a criança iniciar a aprendizagem de uma língua estrangeira, e conhecer o meio envolvente, ao nível das expressões (visual, musical e motora), desenvolver estratégias de resolução de problemas práticos e/ou na produção de obras úteis/estéticas devendo também ser estimulado o conhecimento tecnológico.

A estrutura curricular do 1.º CEB apoia-se em áreas curriculares disciplinares (Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões), áreas curriculares não disciplinares (Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica) e a Educação Moral e Religiosa que surge como área curricular de frequência facultativa.

Desta forma, é-nos permitido inferir que o Currículo Nacional do Ensino Básico se constitui como um documento fundamental na elaboração dos programas do 1.º CEB, uma vez que ambos se devem articular. Tal como afirmado por Roldão (2008, citado por Laranjeiro, 2011 p. 15), quando intencionamos um percurso para alcançar uma aprendizagem, este requer um programa, ou seja, um percurso organizado que facilite alcançá-la.

Estes programas dizem respeito às áreas disciplinares inscritas no plano curricular para este ciclo, “os programas propostos para o 1.º Ciclo implicam que o desenvolvimento da educação escolar, ao longo das idades abrangidas, constitua uma oportunidade para

que os alunos realizem experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efetivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno” (M.E., 2004 p. 23). É neste sentido que cada uma das aprendizagens referidas deve ser proporcionada aos alunos do Ensino Básico.

Segundo Marchão (2012), de forma sucinta, podemos inferir que as aprendizagens: (i) ativas dizem respeito ao envolvimento dos alunos na resolução das atividades; (ii) significativas estão relacionadas com as vivências, fora ou dentro da escola; (iii) diversificadas decorrem da exploração de um conteúdo utilizando diferentes recursos; (iv) socializadoras estão relacionadas com situações que promovem o desenvolvimento pessoal do aluno e a sua integração nos contextos; (v) integradas provêm das situações vividas ou imaginadas pelo aluno e que tenham sentido na sua cultura.

Cabe ao professor a responsabilidade na promoção de todas estas aprendizagens, devendo por essa razão ter em conta nas suas ações os mais variados pressupostos, tal como referido pelo M.E. (2004, p.24), das quais destacamos:

- Atender ao respeito pelas diferenças individuais e pelo ritmo de aprendizagem de cada aluno;
- Valorizar experiências escolares e não escolares anteriores;
- Considerar os interesses e necessidades individuais do aluno;
- Estimular as interações e trocas de experiências e saberes;
- Criar um clima favorável à socialização e ao desenvolvimento moral.

Ainda, Alonso (1994) considera que cabe aos professores abordar o currículo numa perspetiva de investigação e experimentação, para que sejam construtores do mesmo e não meros utilizadores.

No decorrer do tempo, como podemos inferir, com o anteriormente referido, a Educação em Portugal passou, por isso, por constantes alterações estruturais, sofrendo várias revisões, necessárias para a melhoria do ensino.

Neste sentido, torna-se facilmente identificável a variedade curricular, desde os anteriores programas até às atuais aprendizagens essenciais.

Em 2015, ao serem homologadas as Metas Curriculares de Português, com o objetivo de apoiar e clarificar o Programa homologado em 2012, foram introduzidas as alterações necessárias, face às dificuldades encontradas, propondo um percurso coerente, clarificando e operacionalizando os documentos curriculares que orientam, no plano nacional, as linhas de ação que as escolas e os professores devem desenvolver no quadro

da sua autonomia atendendo e considerando os mais variados contextos. Visam ainda operacionalizar, em termos de resultados de aprendizagem esperados, as competências a atingir, para cada ciclo e área ou disciplina, do conhecimento sólido dos respetivos conteúdos, conceitos estruturantes e processos de uso e construção desses conhecimentos.

Contudo, estas Metas mostraram ser vulneráveis e insuficientes, pois os conteúdos programáticos por elas objetivados, criaram obstáculos de autonomia pedagógica assim como à liberdade do professor na sua profissionalidade e profissionalismo. A propósito, tal como é referido no Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril de 2012, do Diário da República, o Ministério da Educação decidiu rever e reformular o Currículo Nacional, começando pelas Metas de Aprendizagem, na perspetiva de melhoria da qualidade de ensino, assim como do desempenho dos alunos, procedendo à elaboração de um conjunto de Metas Curriculares para cada uma das disciplinas.

É no Despacho n.º 5306/2012, anteriormente mencionado, que se salienta a homologação das Metas Curriculares, passando a considerar-se as mesmas como o documento orientador de referência das boas práticas, no ensino em Portugal.

Com a criação deste documento, pretendeu-se ver facilitada a organização do trabalho, visto as mesmas se albergarem de objetividade, permitindo a melhoria de construção de estratégias facilitadoras de aprendizagem e consequentemente tornar o processo de ensino o mais eficaz possível.

Assim, esclarecendo, cada disciplina/área tem as suas Metas Curriculares específicas, obedecendo a princípios comuns aquando a sua elaboração, tais como: definição dos conteúdos fundamentais que devem ser ensinados aos alunos; ordenação sequencial e hierárquica dos conteúdos ao longo dos anos de escolaridade; definição dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos; estabelecimento de descritores de desempenho dos alunos que permitam avaliar a consecução dos objetivos, como podemos ver explanado no Despacho anteriormente referido.

Importa ainda esclarecer que, cada uma das disciplinas é possuidora de características específicas e por essa razão cada uma delas se organiza de uma forma específica e diferenciada das demais.

No que diz respeito às Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico, apresentam-se quatro características essenciais: são definidas por ano de escolaridade; contêm quatro domínios de referência nos 1.º e 2.º Ciclos de escolaridade (Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática) e cinco no 3.º Ciclo (Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária e Gramática); em cada domínio, são indicados os

objetivos e respetivos descritores de desempenho dos alunos. Tal como podemos ver explanando no documento:

“as Metas Curriculares definem, ano a ano, os objetivos a atingir, com referência explícita aos conhecimentos e às capacidades a adquirir e desenvolver pelos alunos, estabelecendo os descritores de desempenho¹ que permitem avaliar a consecução dos objetivos. Os conteúdos do Programa estão profundamente articulados com as Metas Curriculares, reforçando a substância e a coerência da aprendizagem. A organização dos conteúdos nos três ciclos de Ensino Básico permite expandir um núcleo curricular, configurar um percurso coerente, delinear o perfil de um falante e de um escrevente autónomo na utilização multifuncional e cultural da língua, capaz de progredir para outros graus de ensino. Programa e correspondentes Metas Curriculares estruturam-se em quatro domínios de referência no 1.º e no 2.º Ciclo (Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária, Gramática) e cinco no 3.º Ciclo (os mesmos, mas com separação dos domínios da Leitura e da Escrita)” (M.E., 2015, p.3).

Contudo, a DGE, com o despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho homologa novo documento orientador: *Aprendizagens Essenciais*. Este documento de orientação curricular surge com base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, no intuito de promover a desenvoltura das competências inscritas no PA:

“a componente do referencial curricular designada por *Aprendizagens Essenciais* expressa a tríade de elementos — conhecimentos, capacidades e atitudes — ao longo da progressão curricular, explicitando: (a) o que os alunos devem saber (os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados concetualmente, relevantes e significativos); (b) os processos cognitivos que devem ativar para adquirir esse conhecimento (operações/ações necessárias para aprender); (c) o saber fazer a ele associado (mostrar que aprendeu), numa dada disciplina — na sua especificidade e na articulação horizontal entre os conhecimentos de várias disciplinas —, num dado ano de escolaridade” (DGE, 2018).

1.2. A Linguagem

Como sabemos, existem dois tipos de conhecimento na língua portuguesa: conhecimento implícito (aquele que é inconsciente), e conhecimento explícito (aquele que é consciente, sendo quase sempre dependente de uma instrução formal, como a escola (Estrada, 2016a).

O ser Humano, através destes conhecimentos, considera-se apto a produzir linguagem, sendo que até à sua aquisição, existe um complexo processo evolutivo, transversal a todas as espécies, sendo Charles Darwin autor desta teoria -Teoria Evolutiva das Espécies (1859) - que nos seus estudos “revela” uma das bases mais consistentes acerca dos primatas.

Charles Darwin, assume três características imprescindíveis para o processo evolutivo dos primatas - o bipedismo, a cerebralização e a utilização de ferramentas - defendendo que a cerebralização foi uma necessidade à adaptação social e à crescente complexidade da mesma, ou seja, os primatas necessitavam de um “aumento do seu cérebro” para dar resposta à exigência crescente de trocas de informação ecológicas de coordenação nas atividades cinegéticas (atividades que necessitavam de movimento). Sendo que, das hipóteses sugeridas a Hipótese Social foi a mais aceite, dando-se através desta característica a emergência da linguagem, para dar todas essas respostas (Estrada, 2016b).

Pós Darwin, a discussão passa, não pela emergência da linguagem, mas total aquisição da mesma, vendo-nos assim confrontados com a necessidade de explorar o “como” e não o seu “porquê”.

Para a compreensão do “como”, necessitamos de ter presentes as duas grandes frentes em confronto - perspectiva Racionalista (Inatismo de Chomsky) e a perspectiva Empirista (Behaviorismo de Skinner e Construtivismo-Cognitivismo de Jean Piaget).

Ao revermos estes três autores, observámos no seu conjunto, todos os elementos necessários para uma sucinta e explícita conclusão.

Skinner, defensor de um condicionamento operante, cujo pensamento base passa pelo facto de que a linguagem é apreendida através dos mesmos mecanismos que outro qualquer comportamento, dando principal relevância ao reforço (positivo ou negativo), ou seja, admite que a criança imita ações, copiando aquilo que vê.

Estrada (2016c), ainda afirma que, surge a contrapor este ponto, Jean Piaget assumindo que o ato de aquisição de conhecimentos, não passa por uma cópia do real,

mas sim por uma ação sobre ele, reorganizando-o em função dos conhecimentos de que o indivíduo dispõe.

Piaget, admite outras vertentes, assentando os seus estudos em dois grandes planos: a lógica e a psicologia genética. Sendo que para este, era de extrema importância a elaboração de uma teoria do conhecimento, no sentido que para o mesmo, a inteligência seria uma manifestação de vida e capacidade de adaptação - essencial na interação do homem com o meio que o rodeia. Defendendo assim, que as habilidades do intelecto se formavam através dessa interação, centrando-se na capacidade cognitiva da criança, onde se percebia o desenvolvimento natural de cada um, tal como referido por Soares (n.d.).

O autor conseguiu (inicialmente através da observação dos seus próprios filhos) definir estádios desse desenvolvimento, caracteristicamente diferentes e evolutivos, assumindo a interação latente entre o pensamento e a linguagem, recorrendo à interação social como único elemento explicativo (Montoya, 2006).

A teoria Piagetiana defende assim, a divisão em 4 estádios, tal como Lima (2004, p.52) explana:

“estádio sensório-motor: onde predomina a ação e comportamento da criança ausentes de qualquer planificação; Estádio pré-operatório: onde a ação é interiorizada, coerente e pré-lógica, sendo o pensamento influenciado pela percepção, sendo neste estágio que surge a Teoria da Mente, que permite que a criança se torne capaz de compreender que as suas crenças são representações mentais e que podem diferir de indivíduo para indivíduo; Estádio operatório concreto: quando o pensamento lógico é assente, mas somente aplicado a objetos reais e visíveis; Estádio operatório-formal: quando o pensamento lógico se complementa com o abstrato, permitindo à criança desprender-se do real, adquirindo em simultâneo raciocínio hipotético-dedutivo, fazendo com que a mesma se capacite de colocar hipóteses e formular as suas explicações, consciente de que para uma situação, pessoas diferentes tenham diferentes pontos de vista”.

O autor, defensor da sua teoria construtivista, pretendeu criar uma visível barreira entre os seus trabalhos e o de outros autores, levantando-se principalmente contra o empirismo, assumindo que é a evolução cognitiva que determina a evolução da linguagem, não podendo “saltar” nenhuma fase de aquisição.

“a linguagem da criança (ainda encarada segundo as suas características formais) se desenvolve seguindo a evolução cognitiva; por exemplo, a estrutura passiva, que implica uma inversão na ordem das palavras do ativo, não seria adquirida senão quando a criança atingisse o estado de reversibilidade. Para Piaget é a evolução cognitiva que determina a evolução da linguagem” (Parot, 1978, p.118).

Contudo, temos que nos desprender, de parte da teoria de Jean Piaget, pois este peca na falta de explicações sob vários conceitos, no sentido em que para este autor a relação entre assimilação/acomodação se torna imprescindível na construção da permanência do objeto, não explicando a razão pela qual as crianças compreendem o nome das coisas antes de terem noção da permanência de objeto, ou porque crianças com dificuldades de aprendizagem são capazes de adquirir certas competências linguísticas.

Perante estas evidências somos obrigados a percorrer outros autores, na tentativa de colmatar estas “falhas”. Neste sentido, recorremos ao Inatismo de Chomsky, cuja teoria assenta na ideia - contrariamente a Piaget - de que a faculdade da linguagem não pode de todo ser reduzida a processos meramente cognitivos, admitindo que a criança adquire esta faculdade quando não é ainda capaz de determinadas realizações cognitivas, assumindo assim que a linguagem é uma capacidade inata.

Este autor faz este contraponto a Piaget, devido ao facto de que as crianças não são instruídas sobre regras linguísticas, e em contraponto de Skinner ao admitir que as crianças são capazes de produzir desvios - assim sendo não imita - compreendendo palavras antes de serem capazes de as produzir. O autor admite também que a criança é capacitada de um mecanismo - universal linguístico - que permite que a mesma crie novas línguas (pidgin-crioulização), unindo a todas estas evidências o facto de que mesmo sem estímulos relevantes do meio em que a criança se insere, a mesma adquire conhecimentos gramaticais (Estrada, 2016c/d).

Podemos assim concluir - com a pesquisa sobre estes autores - que a linguagem emergiu devido ao aumento da complexidade social, que possui uma base inata, que parte da mesma, que depende de processos de maturação, e outra, da ação sobre o real (e não de ações de imitação), sendo que o individuo na sua passagem por cada um dos estádios cognitivos transforma a linguagem adquirida inicialmente (egocêntrica), numa linguagem social com efetiva intenção comunicativa, sendo a mesma posteriormente “trabalhada”

sob uma perspectiva formal, na escola, onde o indivíduo se torna capaz de fazer o uso correto da sua língua oral e escrita assente em regras apreendidas.

Neste sentido, importa refletir agora acerca do ato comunicativo, sendo que primeiramente, devemos perceber que a comunicação é o processo pelo qual os seres humanos trocam informações entre si, e que este comporta três elementos nucleares - o emissor, o recetor e a mensagem - mas, que para além deles importa o código, o canal e o contexto e que é necessária a conjugação de todos eles para que se efetue um ato comunicativo, como podemos rever em seguida.

Isto porque, nenhum ato comunicativo seria possível na ausência de um dos elementos acima mencionados, pois têm de existir no mínimo dois indivíduos (emissor-recetor), possuidores de uma mensagem a ser transmitida, através de um canal de comunicação disponível, sendo ambos possuidores de um código comum inserido em determinado contexto, como reiterado por Castro (2001, p. 99) o:

“ato comunicativo implica a consideração pelo ritual social que se estabelece entre sujeitos com vistas à produção, circulação e consumo de sentidos. É um processo de interação verbal em que o discurso resultante constitui uma espécie de projeção imaginária do vínculo locutor/interlocutor. Nessa projeção, o discurso articula-se a contextos, situações, configurando o nível de funcionamento, denominada enunciação”.

Para a criança, o ato comunicativo deve ser praticado desde os primeiros anos de vida, pois é nessa etapa que são sedimentadas aprendizagens significativas ao nível linguístico, assim como do seu desenvolvimento pessoal, fazendo da sua capacidade de comunicar algo essencial à sua sobrevivência e ascensão social, como inferido por Sim-sim, Silva e Nunes (2008, p.29): “comunicar constitui uma experiência central no desenvolvimento da criança”.

Neste sentido, torna-se imprescindível o contacto com o adulto, e que este se albergue de toda a responsabilidade subjacente ao tema.

No contexto sala de aula, a responsabilidade do professor deve ser consciente da importância da linguagem em todos os momentos de interação, direcionando o seu trabalho tanto a título de correção de vocabulário como alargamento de léxico, de forma a cumprir, desta feita, o preconizado por Sim-Sim, Silva e Nunes (2008, p.27):

“A interação diária [...] é uma fonte inesgotável de estímulos para a criança. É muito importante que o educador tenha consciência de que é um modelo, de que há muitas palavras que são ouvidas pela primeira vez pelo educador, que há regras de estrutura e uso da língua que são sedimentadas na sala.”.

Em suma, e em seguimento de tudo acima descrito, mais importante que o aparecimento da linguagem ou ato comunicativo, é a forma como ambos são cumpridos, isto é, se a linguagem é essencial para a nossa participação ativa em sociedade, deve ser dada à sua aquisição a devida importância, e o adulto cada vez mais se consciencializar da sua importância como modelo linguístico, assim como base para a compreensão do ato comunicativo e sua correta efetivação.

1.3. A Leitura e a Escrita

A principal missão do 1.º CEB, sem deixar de aprofundar o conhecimento da linguagem oral, é a de garantir a aprendizagem da leitura e da escrita, atividades sempre complementares, como preconizado nas Aprendizagens Essenciais deste nível de ensino.

Nesta linha de pensamento, aprender a escrever poderá ser facilitador da leitura e vice-versa, pois a escrita consolida a representação dos fonogramas que intervêm na decodificação das palavras e, por seu lado, a leitura de palavras encontradas permite a constituição de representações ortográficas lexicais que depois podem ser recuperadas na escrita das palavras correspondentes e enquanto os resumos escritos.

Contudo, dados recentes de um estudo sobre a cultura, realizado pelo INE (2012), revelam a carência de hábitos de escrita presentes na população portuguesa. Apesar de não ser aludida a amostra, o INE faz referência à faixa etária 18-64 anos, que respondeu à questão: “se recentemente teriam feito atividades de escrita”, verificando-se pelas respostas dadas, que os mesmos demonstram efetivamente a falta dessa prática.

A este fator, acrescenta-se ainda, a falta de exercícios de leitura, sendo que mais de metade da amostra admite não ter qualquer hábito de leitura.

Sobre estes aspetos, Barbeiro e Pereira (2007, p.5), referem que “a capacidade de produzir textos constitui hoje uma exigência generalizada da vida em sociedade”, sendo que a sociedade contemporânea “reforça cada vez mais a necessidade de os seus membros

demonstrarem capacidades de escrita, seguindo um leque alargado de géneros”, o que nos faz inferir que assim sendo o panorama da nossa população se denota extremamente precário relativamente a aquisição destes mesmos hábitos e consecutiva movimentação no meio social.

Assim, torna-se neste ponto pertinente entender primeiramente a definição de escrita, contribuindo para a clarificação do conceito, sendo que só assim será possível um verdadeiro entendimento deste, enquanto processo e, eventualmente, no que concerne às suas implicações na vida em sociedade.

O ME, no documento dos programas de português do Ensino Básico (2009), definia a escrita como “o resultado, dotado de significado e conforme à gramática da língua”. No entanto importa também evidenciar, a definição pertencente a Maigre (1994, p.16) que, na nossa opinião, permite adquirir uma visão conceptual mais alargada, ao sugerir que:

“escrever significa traçar, ordenar os signos da língua em vista a exprimir qualquer coisa: uma ideia, um conhecimento, um sentimento... Por associação utiliza-se o termo “escrever” no sentido de contruir uma obra. Qualquer que seja a natureza da obra, quer ela exprima a realidade ou a imaginação, trata-se sempre duma construção e esta possui um caracter particular: uma forma e uma estabilidade que não tem a linguagem oral”.

Neste sentido, é importante entender as particularidades da escrita como forma de expressão e tipo de linguagem.

A complementar esta informação, Azevedo (2000), apresenta uma associação direta da escrita com a linguagem, ou seja, a escrita como um tipo de linguagem, tendo em atenção que esta é transportadora e um objeto de conhecimento. Desta forma, é pertinente relacionar estes dois conceitos, uma vez que, ao ser feita uma utilização adequada, esta se torna fulcral na aquisição de aprendizagens nas diferentes áreas disciplinares.

Além disso, poder-se-á considerar a escrita, como um registo de passagem ou memória, tal como reitera Batista, Viana e Barbeiro (2011), que através dela, o ser humano perdura e tenta combater o esquecimento que o tempo impõe ao acontecimento e ao pensado. Mencionando, estes mesmos autores, realçamos o quanto a escrita se tornou um desafio significativo, enquanto sistema comunicativo, levando a espécie humana a

explorar e desenvolver as possibilidades tecnológicas da inscrição, proporcionando através da escrita o que jamais seria possível conseguir através da oralidade. Ou seja,

“por meio da escrita, as crianças encontram a oportunidade de serem construtoras de produtos (os textos) que expressam os seus sentimentos e emoções, que reconstroem as suas vivências, que manifestam os seus conhecimentos” (Tavares e Barbeiro, 2011, p.57).

Nestes pressupostos, a escrita emerge como a capacidade de produzir textos escritos corretamente, com clareza e coerência, que permitem ao indivíduo uma vida em sociedade, permitindo-nos estar à altura de qualquer desafio ou intencionalidade de comunicação (Barbeiro e Pereira, 2007).

Como tal, a correta aquisição e o desenvolvimento da competência da escrita, por parte do aluno durante a sua formação, revela-se como um fator extremamente importante para que o mesmo atinja o sucesso escolar, pois a não aquisição irá condicionar, e/ou comprometer, o seu êxito quer nas diferentes disciplinas curriculares, quer no exercício da cidadania e consequente “sobrevivência” no meio, como podemos concluir através das palavras de Barbeiro (2003, p.46):

“a aprendizagem da escrita visa desenvolver nos alunos a capacidade de aprofundar o conhecimento, alargar a possibilidade de construir e comunicar pontos de vista individuais que valorizem a participação do sujeito e contribuir para o dever social por meio da dimensão da intervenção”.

Deste modo, “pela sua complexidade, a aprendizagem e desenvolvimento da competência da escrita exige ao aluno a consciencialização de mecanismos cognitivos e linguísticos e de uma prática intensiva que permita a efetiva aquisição das suas técnicas” (Teixeira, Novo e Neves, 2011, p.241). É nesta linha de pensamento, e tal como afirmam Barbeiro e Pereira (2007), que a escola deve capacitar efetivamente o aluno para a criação de documentos, que lhes permitam desempenhar um rol de papéis na sociedade, na medida em que:

“as crianças e os jovens de hoje aprendem muito do que sabem, espontaneamente, acerca do mundo e da vida em contextos muito

diversificados [...] porém, normalmente é só na escola que se aprende a escrever” (Azevedo, 2000, p.42).

Naturalmente, o papel de ensinar, cabe ao professor, no sentido de estimular e cativar os alunos para a escrita, criando atividades diversificadas que os entusiasmem, que suscitem a sua curiosidade, ajudando a que a expressão escrita perca o rótulo de atividade monótona e desinteressante, como defende Vilas-Boas (2003).

Neste registo, Pereira (2008, p.8), ressalva que, “muitas atividades realizadas na sala de aula parecem contribuir para uma aprendizagem mecânica de procedimentos e de respostas, acabando por resultar no pouco envolvimento dos alunos nas atividades e na precária assimilação de estratégias de leitura e de escrita”. Na verdade, as atividades desta expressão cingem-se à redação de textos, entrega e eventual correção, refletindo o modo como a escrita é encarada pelos alunos, evidenciando as suas dificuldades, bem como a falta de estratégias em contexto de sala de aula, que sejam estimulantes e cativantes.

Face ao que foi dito tal como conclui Barbeiro (1999), creio ser preciso tomar consciência, de que o papel do professor não se esgota no de avaliador, mas tem obrigatoriamente que se assumir como elemento de apoio ao longo de todo o processo de produção textual, e desenvolvimento da capacidade de escrita.

Nesta medida, torna-se urgente a necessidade de alteração postural do aluno, exigindo a tomada de medidas que permitam inverter esta situação. Ou seja,

“é necessário mudar, é preciso que o aluno tenha tempo para, enquanto escreve, conversar com o professor, trocar ideias com os colegas, comparar textos, é preciso que numa sequência de aulas devidamente programada, lhe seja dada a possibilidade de ir reescrevendo o seu texto, acompanhado pelo professor” (Vilas-Boas, 2003, p.9).

Nestes pressupostos, não é apenas o tempo, a postura dos alunos ou as atividades que devem sofrer alterações, para que seja adquirida esta competência de forma agradável e inspiradora, também a postura do professor deve ser alterada, não devendo este temer desafiar os alunos com esta proposta de trabalho, de expressão escrita, alegando que é difícil ocupar-se de trinta alunos ao mesmo tempo. Na sua verdade, esta é uma questão de planeamento das atividades e de organização dos alunos, pois nem todos precisam do mesmo tipo de acompanhamento, apenas carecem de tempo para escrever, para poderem

refletir, para organizarem ideias e para reescrever ou comparar rascunhos como percutido por Vilas-Boas (2003).

Segundo Emília Amor, é a escola que gere a problemática que envolve o ensino da escrita diariamente, pois “é ela que, de modo mais direto, é responsabilizada pelo produto da sua ação (...)” e “que tem de estabelecer padrões, referenciais de desempenho objetiváveis em metas de aprendizagem válidas e conduzir os alunos em função dessas metas” (1996, p. 109).

Contudo, o professor surge-nos como indispensável a este processo, na medida em que “uma verdadeira aprendizagem da escrita necessita de ser assistida por um professor que cumpra a função de mediador, entendendo-se esta mediação como um dispositivo ao mesmo tempo pedagógico e didático” (Pereira, 2008, p. 93). Pedagógico na medida em que o professor deve praticar os textos escritos com os alunos, respeitar as diferenças do grupo, explicar as suas normas e requisitos, bem como encorajar o processo de escrita ou sancionar quando necessário. Do ponto de vista didático, pois o professor deve promover diferentes situações de escrita (individual ou em grupo) e variar os tipos de texto solicitados. Além disso, deve também ser fomentada a partilha de textos com a turma, bem como trabalhar a reescrita de textos com os alunos, aperfeiçoando-os numa perspetiva de aprendizagem em colaboração (Pereira, 2008).

Assim, é na turma que se assume um espaço essencial à descoberta, valorização e reconhecimento da escrita, que irá permitir ao aluno “explicar, persuadir, dar a conhecer opiniões, expressar sentimentos e emoções ou relatar eventos, reais ou imaginados” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 7).

Tal como o percutido por Hohmann e Weikart (2011), escrever faz parte de um processo de comunicação e partilhar aquilo que a criança escreve é uma parte relevante do processo de escrita. Além disso, à semelhança dos adultos também “as crianças gostam de ler o que escreveram, especialmente se for lido a pessoas que têm um significado especial para elas” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 556), como é o caso, por exemplo, dos colegas de turma, com quem partilham inúmeras vivências.

Neste sentido torna-se fundamental “afixar e expor as histórias das crianças, de forma a que outros possam vê-las, e enviar as histórias para as respetivas casas, de maneira a que as possam ler à família” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 556), entendendo que “para que as crianças se vão apropriando da escrita, das suas características e convenções, é necessário que os ambientes de aprendizagem que frequentam sejam ricos

em oportunidades de escrita e promovam o seu contacto e exploração” (Mata, 2008, p. 55).

A linguagem escrita deve estar sempre presente nos mais diversos contextos a que a criança pertence, para que ela possa explorá-la e descobri-la continuamente, aumentando assim o seu conhecimento sobre as características da escrita e da sua utilização. “O facto da criança, com naturalidade, por sua iniciativa, recorrer à escrita, quer em brincadeiras, quer em utilizações funcionais, é um indicador da sua atitude positiva e disponibilidade para a exploração do código escrito” (Mata, 2008, p. 53).

Tal como o salientam Hohmann e Weikart (2011), torna-se fundamental providenciar um espaço apelador e de incentivo à criança, constituído por uma boa diversidade de materiais de escrita e de desenho, uma área de atividade artística bem equipada com todo o tipo de materiais de escrita, tais como: papéis, canetas, lápis de cera e lápis de cores. De igual forma, a criança deverá ser encorajada a escrever à sua própria maneira, visto que as crianças que são apoiadas em cada fase específica de desenvolvimento da escrita tendem a ter muito para comunicar dessa maneira e transformam-se rapidamente em escritores entusiastas.

Na opinião de Mata (2008, p.53), “um ambiente estimulante, que potencia as oportunidades de escrita, é um ambiente que promove a iniciativa e autonomia da criança para esta exploração”. Por outro lado, como as capacidades de escrita se desenvolvem progressivamente em conformidade com o desenvolvimento da linguagem oral, ambas devem ser apoiadas e aceites, reconhecendo nelas uma tentativa significativa em usar a escrita como um meio de comunicação.

De referir que é importante compreender que não podemos esperar das crianças a produção de formas da escrita convencional, pois tal como refere Rebelo (1990), a aprendizagem da escrita não se faz de um dia para o outro, mas é um processo que tem de ser integrada no conjunto das aprendizagens, dos interesses, das motivações e das aquisições da criança.

É por esta razão que consideramos que o professor deve respeitar o ritmo de cada criança, dando-lhes o tempo necessário para organização das suas ideias, isto porque “algumas vezes a angústia dos professores, que querem que os seus alunos progridam depressa reflete-se nas crianças, perturbando-as e não as auxiliando a ultrapassar os obstáculos” (Rebelo, 1990, p. 93).

Ainda, Vilas-Boas (2003), salienta ser importante dar ao aluno o tempo que ele necessita para escrever, bem como acompanhá-lo durante esse processo. Contudo, ainda

segundo este autor, “dar tempo ao aluno para escrever na aula (...) criar condições para a revisão textual e consequente aperfeiçoamento contínuo e não esporádico, são modos de conceber o ensino da escrita que estão longe da nossa prática quotidiana” (p. 10).

Como consequência, muitos alunos não se consciencializam da sua própria escrita por falta de estratégias, sendo por isso imprescindível repensar todo o processo até então, de forma a conseguir dar uso a estratégias funcionais que permitam a aprendizagem da competência de escrita no aluno, consciencializando-se, o professor, de que solicitar aos alunos atividades de escrita e fomentar nos alunos o gosto por ela, não é uma tarefa fácil de executar, principalmente quando a resistência deles, no que diz respeito à escrita, é tão forte.

No entanto, mesmo que o professor não tenha formação adequada e tenda a ensinar tal como aprendeu, como referido por Vilas-Boas (2003), não significa que não seja capaz de modificar as suas estratégias e criar recursos apelativos de forma a fomentar no aluno o interesse pelas tarefas propostas.

Neste sentido, interessa perceber que a colaboração e intervenção exterior do professor, por solicitação do aluno ou de forma sistematizada, atribui ao professor apenas o papel de fornecedor de apoios e facilitador do processo, devendo somente orientar o aluno após existência prévia de um rascunho, pois tal como referido por Bach (2001, p.24):

“somente quando o rascunho estiver terminado é que as instruções técnicas, que servem de base à avaliação, serão enunciadas. Só isto permitirá assegurar uma expressão livre”.

Caso contrário, o medo do erro, e preocupação em “fazer bem” podem limitar o processo de criatividade do aluno.

Assim, o professor/educador deve assumir um papel mais de observador e facilitador das atividades do que de controlador, devendo instruir o aluno acerca de conceitos bases para a elaboração de um texto como: planificar, contextualizar e revisar, tal como refere Silva (2007, p.57), “o processo de escrever envolve etapas distintas, mas que completam a atividade de escrita como um todo”.

Em suma, estimular o ensino da escrita assume-se crucial na sociedade atual, isto porque, tal como o salienta Carvalho (2003), o acentuado desenvolvimento tecnológico que se tem verificado ao longo dos tempos alterou a vida do Homem em todas as suas

dimensões e está a ter repercussões profundas na forma como os seres humanos comunicam entre si e no uso que fazem de uma realidade que é inerente à sua própria condição humana, isto é, a linguagem verbal, assim, importa refletir séria e cuidadosamente sobre a importância da escrita e na correta transmissão desta competência aos alunos, na medida em que esta constitui uma mais-valia para a criança enquanto futuro adulto participante na exigente sociedade atual.

Capítulo II- Referencial contextual e metodológico

Como é sabido, qualquer estudo e/ou investigação orienta-se segundo pressupostos metodológicos únicos, na medida em que o(s) caminho(s) percorrido(s) são impostos pela perspetivação dos objetivos a alcançar e, por isso, a sua singularidade.

Assim, reserva-se este capítulo para se explicitar o que se fez, como se fez, com quem se fez e para que se fez, ou seja, dá-se conta dos procedimentos metodológicos adotados.

1. Investigar em Educação

A investigação educacional é vulgarmente encarada como uma ferramenta indispensável à análise das *práxis* e dos saberes educativos, na medida em que a educação e a construção de conhecimento educacional são dignas de formas de pensamento “multireferenciado”, dotado de abertura epistémica, em persistente interação com a prática e suportado numa análise fundamentada, ponderada e reflexiva da mesma.

Através da investigação potencia-se a problematização e, consequentemente a compreensão de múltiplas situações educativas. Assim, a investigação no âmbito da Educação tem vindo, nos últimos anos, a construir e sistematizar saber educativo, consolidando-se como área de saber e campo de estudo dotado de especificidade própria.

Neste processo de consolidação, a experiência entendida como *praxis* traduz-se num tempo e espaço de particular incorporação de conhecimentos e modos de fazer intervir, materializadas no uso que deles se faz. Ou seja, é um tempo de ação, complexidade, dúvidas e, concomitantemente de espanto, entusiasmo, hesitação e questionamento que podem contribuir para a mudança.

Trata-se, então de um permanente confronto que exige ao profissional da Educação, um continuado trabalho de construção e desconstrução do saber, potenciando a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal e profissional e a mudança, na medida em que na prática se mobilizam conhecimentos provenientes de diferentes fontes, como nos sugere Levin (2013). E é nestes pressupostos que investigar em educação se traduz num desafio, pois lida com “objetos” e “campos de investigação” polissêmicos, complexos e dinâmicos (Alves & Azevedo, 2010).

Nesta linha de pensamento o conhecimento prático, aquele que vai sendo construído no terreno, coadjuva, de igual forma na construção da investigação, da qual emerge novo e/ou complementar conhecimento, pois à medida que se investiga vão-se relatando evidências, empírica e teoricamente sustentadas e fundamentadas que, à posteriori podem contribuir para a mudança ou reajuste das práticas.

Ou seja, se na educação estão concomitantemente presentes “o social, o cultural, o político, o económico, o psicológico, o discursivo e o pedagógico”, como enfatizam Kincheloe e Berry (2007, p. 51), ainda que se gerem tensões é, na senda dos mesmos autores, precisamente esta tensão que viabiliza a conquista de novos limiares de entendimento, partindo-se da posição epistémica de abertura “ao inédito”, refletindo “a partir do desconhecido, isto é, a partir do que excede os nossos limites conceptuais” (Zemelman, 2003, p. 436).

Consideramos, assim que investigar em educação impõe que se explore e integre múltiplas perspetivas, num exercício de interdisciplinaridade, como tão bem refere Golding (2009).

Neste caso em particular, e como nos alerta Levin (2013) sentimos os desafios e as dificuldades inerentes a quaisquer investigações em educação, nomeadamente as questões de natureza conceptual e metodológicas que podem dificultar o acesso e uso que se faz (no campo da prática) do conhecimento produzido (em investigação), sobretudo devido à nossa juventude no âmbito da investigação.

1.1. A (Re)escrita como estratégia de ensino aprendizagem

Ao partir para uma investigação assume-se, desde logo, a necessidade e/ou vontade de aprofundar determinada questão. No caso da investigação em educação, é comum querer-se investigar partindo de um dilema, constituindo-se, assim o problema, segundo Freixo (2010) na “primeira etapa do método proposto por Popper”, pois estando

o nosso conhecimento assente em destinadas expectativas e sendo estas defraudadas “provoca dificuldades, origina uma situação problemática exigindo da nossa parte resposta adequada com recurso ‘investigação’” (Freixo, 2010, p. 104).

Nestes pressupostos a nossa problemática emerge através da experiência em contexto de PES, assim como pelo contacto com a realidade escolar, demonstrando que, não raras vezes, as crianças demonstravam algumas dificuldades relativas ao desenvolvimento e aquisição da competência da linguagem, concretamente da linguagem escrita. Ou seja, a partir da eventual fragilidade dos alunos relativamente à produção de textos que implicassem a mobilização de conhecimentos e a criatividade.

1.2. O objeto e os objetivos do estudo

É consensual que ler e escrever se traduzem nas competências escolares de excelência no decorrer de todo o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, demonstrando-se particularmente relevantes como veículo de acesso à construção do conhecimento e à consequente partilha.

Nestes pressupostos, ler e escrever consubstanciam-se nas ferramentas possibilitadoras da formação ao longo da vida e, por isso, a necessidade de se potenciaram as condições para que, desde os primeiros níveis de ensino, se possam desenvolver as competências essenciais para a produção de um documento escrito concretamente: i) a competência compositiva (forma de combinar expressões linguísticas para formar um texto); ii) a competência ortográfica (normas que estabelecem a representação escrita das palavras da língua); iii) competência gráfica (capacidade de inscrever num suporte material os sinais em que assenta a representação escrita (Barbeiro & Pereira, 2007).

Neste registo, e assumindo que o código escrito, assim como a linguagem, não é algo inato ao ser humano, a criança apropriar-se-á da linguagem escrita mediante a aquisição gradual do domínio de redes complexas de conceitos, símbolos e termos (Ehri, 1993). E nesta linha de pensamento, tal como o autor, cremos que os processos envolvidos na aprendizagem da leitura se traduzem em processos linguísticos e que a sua ocorrência não acontece espontaneamente, mas, pelo contrário, exige um contexto educativo adequado no qual o professor estará diretamente envolvido e pelo qual será responsável (Ehri, 1985).

Face ao que foi dito, ensejamos com esta investigação perceber o papel da escrita enquanto recurso pedagógico, tomando, assim como objeto de estudo a escrita como

estratégia de ensino aprendizagem no 1.º CEB, recorrendo-se, concretamente, à disciplina de português.

Neste registo, delineámos os seguintes objetivos:

1. Possibilitar a produção de um texto que evidencie a competência compositiva, a competência ortográfica, competência gráfica;
2. Potenciar o trabalho autónomo e a criatividade;
3. Perceber a compreensão leitora, nomeadamente a compreensão inferencial, crítica e a reorganização de informação;
4. Compreender a competência de escrita, nomeadamente no que se refere à dimensão processual da escrita e ao reescrever para aprender;
5. Aferir o papel do professor no processo de aquisição da competência de reescrever.

1.3. As opções metodológicas

Como em tudo na vida as nossas escolhas, por mais banais que possam parecer, nunca são inocentes, também numa investigação se fazem umas escolhas em detrimento de outras. Estas escolhas, são sustentadas, num primeiro momento no quadro conceptual do próprio investigador e, igualmente nos propósitos da própria investigação.

Ora, atendendo aos objetivos delineados, sustentamo-nos num paradigma de investigação qualitativo, socorrendo-nos de procedimentos investigativos sobre a prática, por ser, segundo a nossa perspetiva a metodologia que melhor se adequa ao desenvolvimento deste trabalho, na medida em que, tal como Ponte (2002), entendemos que a investigação sobre a sua prática se apresenta, como consequência uma atividade de relevante importância no desenvolvimento profissional dos docentes. Ou seja, estes ao se assumirem como investigadores, podem dar início aos seus estudos a partir de problemas detetados no grupo que trabalha, sejam eles problemas de aprendizagem, com a escola, currículo ou no decorrer das suas aulas.

Assim, a opção metodológica desta investigação apresenta características definidas por Bogdan e Biklen (1994), na medida em que é desenvolvida no ambiente natural em que ocorre, sendo o investigador instrumento primordial desta investigação, visto ser o professor que se assume como investigador em contexto sala de aula.

Ora, enquanto estagiária a desenvolver a prática de ensino supervisionada estamos numa posição privilegiada para proceder a uma investigação, na medida em que estando no terreno se pode identificar os problemas *in loco*, permitindo-nos colocar em prática as estratégias para os mitigar. À vista do referido, “a investigação sobre a prática visa resolver problemas profissionais e aumentar o conhecimento relativo a estes problemas, tendo por referência principal, não a comunidade académica, mas a comunidade profissional” (Ponte, 2002, p.8).

Face ao que foi dito, independentemente das opções, temos a convicção de que no campo da educação importa adotar procedimentos, na medida em que concebemos a educação fundamentalmente como um ato ético, em que se assume a responsabilidade com a aprendizagem e o desenvolvimento de uma outra pessoa e foi nestes pressupostos que se orientou o nosso estudo e as nossas escolhas e se planificou de forma sequencial como se pode confirmar no seguinte cronograma:

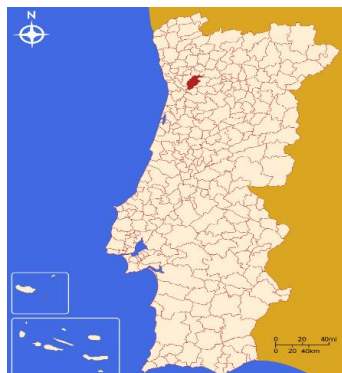
Quadro 8- Cronograma

Atividades	nov./dez	jan./abr.	mai./ago	set/dez	jan./fev.	mar/abr.	mai./jun.	jul
	2018	2019	2019	2019	2020	2020	2020	2020
Aplicação dos instrumentos de dados								
Revisão da literatura								
Tratamento dos dados recolhidos								
Escrita do Relatório Final de Mestrado								
Entrega de Relatório Final de Mestrado								
Observação da turma em contexto sala								

Fonte: Elaboração própria

1.3.1. O contexto onde decorreu o estágio: caracterização

Figura 1- Mapa do Território



O estágio foi levado a cabo na cidade de Penafiel, que segundo a Câmara Municipal de Penafiel, é uma cidade situada no coração da região do Douro Litoral, no distrito do Porto, sub-região do Tâmega e Sousa, no norte de Portugal, conforme se destaca no mapa presente na Figura n.º 1. Povoação muito antiga, inicialmente era Arrifana de Sousa até D. José I e Marquês de Pombal, ao elevarem a vila à categoria de cidade, alteraram o nome para Penafiel.

Figura 2- Concelho de Penafiel



O município de Penafiel estende-se por 212 Km² e está organizado em 28 freguesias totalizando, em 2016, 70.206 habitantes de acordo com o INE, conforme se constata na imagem da Figura n.º 2.

A cidade faz fronteira com o concelho de Lousada a norte, Amarante a nordeste, Marco de Canavezes a leste, Castelo de Paiva a sul e, finalmente, a oeste com Gondomar e Paredes. Os limites sul e sudeste do município são definidos pelo rio Douro e rio Tâmega. É igualmente um rio que define uma parte do limite a norte, que é o rio Sousa, afluente do Douro (Cidades Portuguesas, 2018).

Grande parte da estrutura económica do concelho concentra-se no sector secundário, com particular destaque para as áreas da construção civil, indústria transformadora e produção têxtil. O sector agroalimentar e a vitivinicultura são, por tradição, áreas importantes do tecido empresarial local. Entre produtores vinícolas, destaca-se a empresa Quinta da Aveleda, SA, que, anualmente, exporta cerca de 19 milhões de euros, assumindo-se como o maior exportador de vinho verde do país.

No que concerne à educação o concelho possui vários jardins de infância e escolas, de diferentes níveis de ensino, tendo sido num destes equipamentos o local onde se desenvolveu o estudo, concretamente no centro Escolar de Penafiel, pertencente ao agrupamento de Escolas D. António Ferreira Gomes.

Este Centro Escolar, além de ser um equipamento central, e por esse facto ter acessos facilitados e diversificados, possui também umas consideráveis condições a nível da sua arquitetura e espaços físicos exteriores, o que permite que os alunos tenham uma grande área para usufruir.

Importa referir, que no que diz respeito a recursos humanos, nos parece que aqui se reúna uma equipa adequada e suficiente às funções necessárias.

Contudo, em relação ao espaço sala, importa salientar que o mesmo carece de espaço, apresentando-se como uma barreira imposta à professora titular, que não tem outra opção que não seja uma distribuição em três linhas de alunos voltados para o quadro.

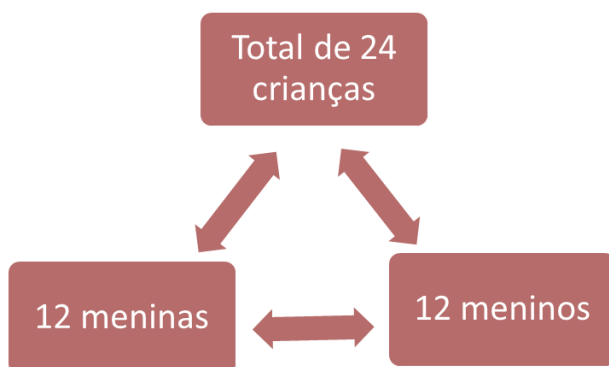
Por outro lado, embora as reduzidas dimensões, as salas encontram-se equipadas com materiais diversificados como: quadro interativo, quadro branco, computador, projetor e materiais didáticos adequados ao ciclo de ensino.

1.3.1.1. O grupo: caracterização

Como corolário para a “obtenção do grau de Mestre conferente de habilitação profissional para a docência em Educação Pré-Escolar e no Ensino Básico, nos termos do disposto no Decreto Lei n.º 79/2014, de 14 de maio” realizou-se a PES IV. Esta prática de ensino supervisionada decorreu numa turma de 4.º ano do 1.º CEB, do Centro Escolar de Penafiel, conforme já referido, anteriormente.

A referida turma constitui, assim a amostra deste estudo, consubstanciando-se num “conjunto de sujeitos retirados de uma população, consistindo a amostragem num conjunto de operações que permitem escolher o grupo de sujeitos ou qualquer outro elemento representativo da população estudada” (Freixo, 2010, pp. 182-183), que neste caso em particular se compôs pela totalidade da turma que, no que concerne o género se distribui conforme se sistematiza na imagem seguinte:

Figura 3- Distribuição de crianças por género



Fonte: Elaboração própria

Trata-se de um grupo homogéneo relativamente ao comportamento e capacidades, apresentando um comportamento, segundo a nossa perspetiva, exemplar, devido a estratégias de incentivo e recompensa levadas a cabo pela docente.

De salientar, ainda, que a turma se revelava possuidora de um ritmo de trabalho e participação elevado e regado.

E, embora existam alguns casos que se destacam, é de salientar que é uma turma motivada através do espírito de grupo, e que se apoiam mutuamente face a qualquer dificuldade.

2. Recolha de dados

A recolha de dados efetuou-se tendo por referência os propósitos do estudo, acontecendo de forma sistemática junto dos participantes no estudo e com a ajuda dos instrumentos que nos pareceram mais austados e coerentes com os objetivos e tendo em conta os pressupostos éticos inerentes aos processos de investigação.

Assim, apesar da consciência que existem “diversos instrumentos ou meios para o desenvolvimento de tal tarefa” (Freixo, 2010, p. 191), elegeram-se como instrumentos de trabalho aqueles nos pareceram permitir recolher os dados em contexto da prática, por um lado e implicar os diferentes intervenientes do estudo, por outro.

Desta feita, tratando-se de um trabalho levado a cabo em contexto de PES, ou seja, feito com e para as crianças, privilegiamos a observação participante e as notas de campo, bem como as atividades desenhadas com o foco em responder aos objetivos da investigação.

2.1. A observação participante e as notas de campo

“Observação significa constatação de um facto, quer se trate de uma verificação espontânea ou ocasional, quer se trate de uma verificação metódica ou planeada” (Freixo, 2010, p. 195).

Neste estudo, tratou-se do segundo tipo de observação, observação experimental, pois podíamos agir sobre a variável e estudar o comportamento correspondente da variável, podendo ser classificada por referência a quatro parâmetros: i) estrutura da

observação; ii) forma de participação; iii) número de observadores e local de observadores (Freixo, 2010).

No que nos concerne, estruturalmente tratou-se de uma investigação sistemática, na medida em que se realizou em condições controladas tendo em vista os propósitos predefinidos. A forma como nos posicionamos na observação foi como participante, visto que teve “lugar quando o investigador participa na situação estudada, sem que os demais elementos envolvidos percebam a posição do observador participante” (Freixo, 2010, p. 196). O número de observadores circunscreveu-se à investigadora e o local onde decorreu a investigação consubstanciou-se no “local da ocorrência do evento”, que será o mesmo que dizer a sala de aula.

Assim, a observação participante contribuiu para a construção da problemática e consequentemente para a arquitetura da investigação.

Esta opção traduziu-se uma mais-valia, pois pudemos recolher informações, relativamente ao grupo que de outra forma não seria possível, nomeadamente ir fazendo notas de campo que foram cruciais no desenho das atividades, por um lado e refletir a prática, reajustando-a, sendo caso disso, por outro.

Pois, as notas de campo permitem criar o hábito de pensar as práticas, de se pensar a própria aprendizagem, evidenciando um conjunto de vantagens, nomeadamente:

- documentar o seu trabalho: pois é um dos testemunhos das atividades desenvolvidas;
- organizar as reflexões pessoais sobre as iniciativas, sobre o trabalho;
- ajudar fazer a autoavaliação ao longo do desenvolvimento do projeto;
- promover hábitos de reflexão crítica e de escrita;
- dar ao professor uma perspetiva do trabalho e da aprendizagem que desenvolve. (Monteiro, 2007).

Nestes pressupostos, as observações complementadas com as notas de campo traduziram-se num meio, através do qual se pode registar atividades, reflexões e comentários sobre o trabalho desenvolvido em grupo. Ou seja, foi uma forma privilegiada de se descrever e refletir sobre os problemas que iam surgindo, antecipando uns e mitigando outros.

2.2. O desenho das atividades

Ter a possibilidade de integrar o contexto de sala de aula permitiu-nos pensar num conjunto de atividades a realizar com os alunos. Contudo, devido à contingência de se passar de um registo de ensino presencial para um registo de ensino à distância, por consequência da situação do mundo em relação ao surto de COVID-19 e tendo em atenção as recomendações da Direção Geral de Saúde para atenuar o risco de transmissão, desenhamos e concretizamos apenas uma atividade.

Assim, partindo de um texto de Sophia de Melo Breyner, a Fada Ariana, foi pedido aos alunos:

1. Resolver ficha;
2. Fazer reflexão, via zoom, acerca dos conteúdos gramaticais e correção da ficha;
3. Construção de um texto que rescrevesse a história lida;
4. Partilha dos textos produzidos;
5. Análise dos textos produzido pelos alunos.

Capítulo III- Referencial empírico analítico

De seguida apresentam-se os dados obtidos através dos diferentes instrumentos de recolha mobilizados, nomeadamente da observação participante, das notas de campo e da análise e avaliação da atividade desenvolvida com os alunos.

1. A devolução dos dados

Através da observação participante e apoiada nas notas de campo pudemos constatar que o professor recorre aos manuais escolares para os alunos resolverem exercícios e consolidarem conteúdos. Não obstante, também recorre aos recursos interativos disponibilizados pelas editoras, uma vez que a sala está equipada com um projetor e um computador.

Neste sentido, através destes recursos o professor cooperante complementava a explicitação dos conteúdos, fazendo exercícios e também jogos interativos, recorrendo, sempre que possível, à interdisciplinaridade, relacionando a matéria lecionada com o quotidiano dos alunos e partindo dos conhecimentos prévios dos alunos, numa lógica construtivista.

No que concerne às rotinas instituídas na sala de aula, destacam-se: a definição dos responsáveis que ajudam o professor nas distintas tarefas do quotidiano; a realização da chamada; o registo das novidades do dia, como forma de abertura dos trabalhos; o dia para apresentação de trabalhos de pesquisa individual à turma.

Ainda através da observação participante pude aferir as competências sociais e comunicacionais dos alunos, recorrendo a uma grelha de observação (Apêndice I), elaborada para esse efeito, na qual se registaram as atitudes e os comportamentos manifestados pelos alunos durante as rotinas diárias.

Neste seguimento, observamos que o grupo é tranquilo, educado, revelando competências de cooperação, atenção e participação.

São, igualmente respeitadores, interessados nas atividades propostas e manifestam grande vontade de aprender, denotando-se elevado empenho nas atividades propostas e capacidade de debate entre pares

No que respeita à área do Português (Apêndice II), foram definidos indicadores organizados segundo dois grandes domínios (Leitura e Escrita), por forma a descortinar as capacidades de expressão oral e escrita dos alunos, seguindo os parâmetros mais variados e específicos possíveis.

De um modo geral, verificamos que os alunos revelam excelentes potencialidades na Compreensão do Oral e na Leitura, na medida em que aquando finalizada a leitura de um texto, nenhum aluno mostrava dificuldade em interpretar ou responder às questões que lhes iam sendo propostas, como foi o caso do aluno Nuno (nome fictício), que perante uma questão de resposta dupla questionou a professora: *“professora, desculpe, mas nesta situação podemos dizer que a velha tinha pena da menina, e por isso era bondosa, ou podemos só dizer que a velha era bondosa?”* (retirado de notas de campo).

Igualmente demonstram grandes potencialidades na identificação de detalhes importantes do texto e na identificação de ideias que não aparecem de modo explícito no texto (compreensão inferencial), como por exemplo na identificação de características de personalidade ou manifestação de sentimentos das personagens, como pude assistir em alguns dos textos apresentados, como foi o caso do excerto “A Fada Oriana”, onde sem dificuldade identificaram a bondade da fada, prevista na questão 8 (Apêndice III).

Ao nível da Expressão Oral, os alunos foram capazes de justificar opiniões e articular corretamente os sons da língua, como pude assistir aquando a leitura de textos contruídos pelos alunos de forma autónoma, onde se denotou em simultânea extrema criatividade.

Ao nível da Gramática, os alunos demonstram algumas fragilidades, particularmente na identificação classes de palavras, não conseguindo identificar verbos e/ou nomes, como foi o caso da aluna Matilde (nome fictício) que assumiu *“cantar é um adjetivo porque está a dizer que ele canta, por isso está a dizer algo sobre a pessoa”*(retirado de notas de campo), assim como na identificação de grupos nominal e grupo verbal, não conseguindo distinguir o conceito de grupo em relação ao núcleo do próprio grupo como podemos aferir pela resposta dada pela Ana (nome fictício), perante a questão: Identifica o grupo nominal, grupo verbal e seus respectivos núcleos na frase “A velha andava sozinha pelo bosque, mas, não tinha medo”, a aluna respondeu *“O grupo nominal é a velha e o seu núcleo é a velha. O grupo verbal é andava sozinha pelo bosque, mas não tinha medo e o seu núcleo é andava sozinha”* (Retirado de notas de campo).

Por último, ao nível da construção textual, a turma, no geral apresenta capacidades elevadas, a título de construção frásica, adequação da linguagem, entre outros, e acima de tudo de criatividade, o que me levou a aferir, após leitura de vários textos contruídos (Apêndice IV) pela turma, que é um exercício que vem sendo trabalhado ao longo de todo o 1.º CEB pela professora titular, reforçando o papel do professor neste processo, como reiterado por múltiplos teóricos.

Considerações finais

Considerando que o processo da aprendizagem da escrita não se traduz num processo inato e que é preciso a intervenção do professor opara que este possa ter maior ou menor sucesso, partimos para esta investigação com o propósito de aferir se a escrita se poderia consubstanciar como recurso pedagógico, isto é como uma estratégia de ensino aprendizagem nos alunos do 4.º ano do ensino básico.

Fizemo-lo num momento histórico em que a sociedade, em geral e as escolas em particular tiveram de se reajustar sem, contudo, perder o essencial: o contacto com os alunos.

Fizemo-lo, igualmente, com a preocupação de se aferir a importância da escrita enquanto estratégia de ensino aprendizagem questionando-nos acerca das suas potencialidades enquanto recurso pedagógico, seja na demonstração da aquisição da linguagem, seja nos aspetos formais e gramaticais da mesma.

Considerando a delimitação da natureza do estudo e a especificidade dos objetivos procedeu-se a um desenho investigativo que fosse mais coerente e ajustado com os nossos propósitos investigativos, privilegiando-se, por isso e para isso, a *práxis*.

Assim, teoricamente apuramos que:

“a motivação para a aprendizagem da escrita terá, obrigatoriamente, que fazer ressaltar (o) fator de interação comunicativa: escreve-se para se ser lido, para transmitir ao outro aquilo que não poderia ser transmitido de outro modo com a mesma eficácia. Escrevendo e lendo o que escrevemos, aprendemos a pensar” (Baptista, Viana & Barbeiro, 2011, p.7).

Ou seja, que neste processo o professor terá de desempenhar um papel preponderante, pois considerando as múltiplas habilidades que o aluno tem de gerir, impõem-se que o professor manifeste ao aluno a noção de que a escrita se trata de um processo contínuo que ele terá de ir conhecendo e dominando. Neste registo, destacam-se os descritores de desempenho propostos nas Metas Curriculares de Português, quando evidenciam que os alunos devem “planificar e rever textos escritos”.

Esse processo implica a mobilização de múltiplas competências ao nível “da progressão temática, da articulação das diferentes partes planificadas e dos mecanismos de substituição que asseguram a continuidade de sentido do texto, da seleção do

vocabulário ajustado ao conteúdo e à finalidade do texto” (Pereira & Cardoso, 2011, p.8).

No que concerne à professora cooperante, pudemos confirmar que, a este propósito, desempenhou um papel preponderante com a turma, uma vez que na sua generalidade os alunos demonstraram excelentes competências no âmbito da escrita, aquando da produção escrita.

A automatização da escrita é um processo longo que exige a elaboração de ideias, a recuperação de léxico e a organização adequada de ideias (Silva, 2008). Deste modo, o aluno só se sentirá motivado para a aprendizagem da escrita se compreender a importância que ela assume dentro e fora da escola.

No que respeita o objetivo *“possibilitar a produção de um texto que evidencie a competência compositiva, a competência ortográfica, competência gráfica”* tivemos a possibilidade de atestar a capacidade dos alunos não só para a produção do texto, mas também para a sua elevada qualidade, permitindo-nos inferir que, quando é, ao longo do tempo trabalhada, a construção de texto, de forma evolutiva, é adquirida a competência de forma consciente e sedimentada, pois permite que o aluno aprenda características textuais a partir do exemplo e do erro, fazendo com que o mesmo produza textos de forma autónoma e natural.

Relativamente ao objetivo *“potenciar o trabalho autónomo e a criatividade”*, pudemos confirmar que as competências dos alunos, a este nível, se denotam elevadas, pois tal como podemos ver nos textos partilhados como exemplo, vemos inseridos elementos externos ao resumo apresentados, próximos à sua realidade individual, revelando em simultâneo, que mesmo sem ajuda da professora estes conseguem elaborar construções textuais de forma correta, sendo facilmente identificável que são conhecedores dos elementos base na sua construção (introdução, desenvolvimento e conclusão).

No que concerne ao objetivo *“perceber a compreensão leitora, nomeadamente a compreensão inferencial, crítica e a reorganização de informação”* constatamos que a maioria dos alunos detinha esta competência, pois conseguiram responder à ficha de leitura de forma aceitável, além de que, em aulas síncronas, notava-se na turma capacidade de fazer inferências de forma direta e assertiva, assim como o à vontade para identificar erros nas respostas de outros colegas, não hesitando em fazer a sua correção.

Já o objetivo *“compreender a competência de escrita, nomeadamente no que se refere à dimensão processual da escrita e ao reescrever para aprender”* foi confirmado na medida em que, a partir da proposta do texto apresentada, se rescreveram textos de

forma consciente, e de forma gradual, pois notou-se ao longo da semana, a partir de questões que os mesmos colocaram, que estavam a elaborar o texto de forma ponderada e por fases.

E para finalizar, no que toca ao objetivo “*aferir o papel do professor no processo de aquisição da competência de reescrever*” e como tivemos, inclusivamente a possibilidade de concluir através da literatura, também pudemos concluir que, atendendo à qualidade dos materiais produzida pelos alunos, a professora cooperante, teve, ao longo dos anos transatos, um papel fundamental na aquisição desta competência, permitindo aos alunos, de forma gradual, o desenvolvimento desta capacidade.

Realizar qualquer investigação acarreta sempre algumas dificuldades e/ou constrangimentos, realizá-la em tempos de COVID19 agudizou alguns constrangimentos sem, contudo, se comprometer a globalidade do trabalho. De salientar, que a nossa maior dificuldade, foi a componente prática da investigação, pois face ao panorama pandémico vivido, e embora consideremos, que conseguimos a sua correta implementação, estamos conscientes que presencialmente poderíamos confrontar a turma com um maior número de desafios através de distintas propostas, como a escrita criativa sem um excerto por base, de forma a perceber como os mesmos iriam atuar sem uma base, assim como ter identificado alguma dificuldade de algum aluno em específico. A aplicação de múltiplas atividades permitir-nos-ia comparar e ampliar os resultados.

Contudo, consideramos que este trabalho, contribuiu em grande parte, para a consciencialização de que, a qualquer momento nos podemos ver confrontados com situações exteriores a nós, como foi o caso do COVID19, e que forçosamente nos temos de apropriar e munir de estratégias para fazer face às adversidades emergentes, e acima de tudo encontrar coragem, para nos (re)adaptarmos a qualquer eventualidade. Neste sentido, devemos continuar conscientes de tudo quanto aprendemos ao longo do nosso percurso académico, e não esquecer que somos agentes da mudança, e que não devemos esperar que “o outro” mude, mas sim provocar a mudança, de forma consciente, sedimentada, instruída, e acima de tudo por amor à profissão que escolhemos.

Futuramente, esperamos que esta investigação, continue como mote de consciencialização de uma problemática, discutida ao longo do tempo, contribuindo para um debate informado e, igualmente para a consciencialização do papel docente, e dos desafios decorrentes da prática profissional. Pois, ser professor, exige um permanente exercício de alteridade, bem como um entendimento reflexivo da práxis, impondo, por isso e para isso, a necessidade se convocarem novas e inovadoras estratégias, para que o

exercício de leitura e escrita, deixe de ser visto como uma atividade monótona, e se transforme num momento de alegria e preferência do aluno, para que se formem leitores e escritores conscientes.

“enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem” (Paulo Freire, 1989, p.13)

Face ao que foi dito, cremos ter conseguido atingir os objetivos previamente delineados, ainda que tivéssemos de reajustar a investigação, mais concretamente no que ao desenho e aplicação de atividades práticas, aos alunos, diz respeito.

E igualmente, pude confirmar que ao professor se colocam múltiplos desafios profissionais, pois

“Educar profissionalmente significa intervir, de forma intencional, racional e planificada, no desenvolvimento de outros seres humanos. (...) Obrigados a viver na linha de fronteira entre o pessoal e o profissional, os educadores precisam de referências éticas, de pontos de apoio, de valores que ajudem a estruturar um espaço de reflexão (...) colegialmente partilhado. (...) É preciso redescobrir o sentido, e o prazer, de ser professor, afirmando coletivamente novos espaços de autoridade profissional, de acordo com as exigências de uma sociedade educativa que aposta na formação permanente de todos e de cada um” (Baptista, 2005, p. 149).

Estas inquietações partilhadas e que comungamos, levam-nos, a questionar o nosso papel e/ou contributo para a construção da identidade profissional docente que, na nossa opinião, para ser dignificada se deve sustentar, imperativamente, em pressupostos éticos e deontológicos e não, exclusivamente pedagógicos e, naturalmente nos permita acreditar que, enquanto professora continuarei “dar rosto ao futuro” (Baptista, 2005), que será o mesmo que dizer a ter uma implicação imbricada e efetivamente implicada, o que de outra não me faz sentido. Se dúvidas houvesse, a situação particular que se vive em

todas as esferas da vida e que me sensibilizou, particularmente na esfera educativa teve um efeito esclarecedor.

Bibliografia

Abranovay, M. & Rua, M. G. (2003). *Violências nas escolas [pdf]*. Retirado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133967por.pdf>. Acedido em 10/01/2020.

Alonso, M. L. (1994). A avaliação curricular como processo de reflexão. *Noesis*, nº 23: 25-27.

Alves, M.G., & Azevedo, N.R. (2010). *Investigar em Educação. Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multireferenciado*. Caparica: Universidade Nova de Lisboa, FCT/UIED.

Amor, E. (1996). *Didática do Português- Fundamentos e Metodologia (3ª edição ed.)*. Lisboa: Texto Editora.

Amorim, M. & Navarro, E. (2012). Afetividade na educação infantil. *Revista Eletrónica da Univar*, 7, 1-7.

Azevedo, F. (2000). *Ensinar e Aprender a Escrever Através e para além do Erro*. Porto: Porto Editora.

Bach, P. (2001). *O Prazer na escrita (3ª edição ed.)*. Porto: Edições Asa.

Batista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético*. Porto: Profedições.

Baptista, A., Viana, F. L. & Barbeiro, L. (2011). *O ensino da Escrita: dimensões gráfica e ortográfica*. 1ª edição. Lisboa: Ministério da Educação.

Barbeiro, L. (2003). *Escrita: Construir a Aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho.

Barbeiro, L. (1999). *Os Alunos e a Expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Barbeiro, A. & Pereira, L. (2007). *Ensino da escrita: dimensão textual*. 1ª edição. Lisboa: Ministério da Educação.

Barradas, M. T. C. (2012). *Envolvimento Parental e sucesso escolar- estudo caso*. Retirado de <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/13432/3/ENVOLVIMENTO%20PARENTAL%20E%20SUCESSO%20ESCOLAR%20%20ESTUDO%20DE%20CASO.pdf>. Acedido em 02/03/2020.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

Bravo, M. (2010). *Do pré-escolar ao 1.º ciclo do ensino básico: Construindo Práticas de Articulação Curricular*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança. Minho: Universidade do Minho.

Buescu, H. C. et al. (2015). *Programa de Português e Metas Curriculares*. Lisboa: Ministério da Educação.

Calleja, R. (2008). Os professores deste século, algumas reflexões. *Revista Institucional Universidad Tecnológica del Chocó: Investigación, Biodiversidad y Desarrollo*. 109-117.

Câmara municipal de Penafiel. Retirado de <https://www.cm-penafiel.pt/>. Acedido em 25/06/2020.

Canavarro, A. P. (2003). *Práticas do ensino da matemática: duas professoras, dois currículos*. Capítulo III, pp. 103 – 178. Tese de doutoramento em educação, Universidade de Lisboa. Retirado de repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3110/7/045578_td_Cap_3.pdf. Acedido em 25/06/2020.

Cardoso, J. R. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Guerra e Paz.

Carvalho, J. A. (2003). *Escrita Percursos de Investigação*. Braga: Universidade do Minho.

Castro, M., org. Ramos, R. (2001). *Mídia, Textos e Contextos*. Porto Alegre: Edipucrs.

Cidades portuguesas. (2018). *Penafiel*. Retirado de <https://cidadesportuguesas.com/penafiel/>. Acedido em 25/06/2020.

Cury, A. (1998). *Inteligência Multifocal*. São Paulo: Cultrix.

Delors, J. (2005). *Educação, um tesouro a descobrir, relatório para a Unesco da comissão internacional sobre educação para o século XXI*. 9.^a Edição. Asa editores.

Despacho n.º 5306/2012 de 18 de abril – *Diário da República 2.ª série – Revisão do Currículo Nacional*. Retirado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/despacho_5306_2012.pdf. Acedido em 25/06/2020.

Direção Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais: Articulação com o perfil dos alunos*. Retirado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_4a_ff.pdf. Acedido em 30/06/2020.

Diez, J. (1989). *Família-Escola, uma relação vital*. Porto Editora: Porto.

Ehri, L. C. (1985). Effects of Printed Language Acquisition on Speech. In D. Olson & A. Hildyard (Eds). *Literacy, Language and Learning: The Nature and Consequence of Reading and Writing*. Cambridge: England Cambridge Press.

Estrada, R. (2016a). *Ensino da Língua Portuguesa*. Aula nº4 de Língua Portuguesa e Aquisição da Linguagem—inserida no programa curricular da Licenciatura de Educação Básica—ISCE Douro. Penafiel, Portugal.

Estrada, R. (2016b). *Linguagem e comunicação: Perspetiva Filogenética*. Aula nº6 de Língua Portuguesa e Aquisição da Linguagem—inserida no programa curricular da Licenciatura de Educação Básica—ISCE Douro. Penafiel, Portugal.

Estrada, R. (2016c). *Teorias da Aquisição da Linguagem*. Aula nº7 de Língua Portuguesa e Aquisição da Linguagem - inserida no programa curricular da Licenciatura de Educação Básica - ISCE Douro. Penafiel, Portugal.

Estrada, R. (2016d). *Teoria Social*. Aula nº10 de Língua Portuguesa e Aquisição da Linguagem - inserida no programa curricular da Licenciatura de Educação Básica - ISCE Douro. Penafiel, Portugal.

Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. 23.ed. São Paulo. Editora Cortez.

Freixo, M. J. (2010). *Metodologia Científica- Fundamentos, Métodos e Técnicas*. Lisboa: Edições Piaget.

Golding, C. (2009). *Integrating the disciplines: Successful interdisciplinary subjects*. Mel, AU: Centre for the Study of Higher Education, The University of Melbourne. Retirado de http://www.iscedouro.pt/Files/Pages/13/regulamento_PES.pdf. Acedido em 25/06/2020.

Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2003). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Instituto Nacional de Estatística, I. P. (2012). *Estatísticas da cultura 2011*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística, I P.

Kincheloe, J. L. & Berry, K. S. (2007). *Pesquisa e educação – Conceituando a bricolagem*. P.A.: Artmed.

Laranjeiro, M. (2011). *Educação pré-escolar e primeiro ano do primeiro ciclo do ensino básico: que relações pedagógicas e vínculos didáticos?* Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica. Lisboa: Universidade Aberta.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. Retirado de https://dre.pt/web/guest/pesquisa//search/222418/details/normal?p_p_auth=D688OvBC. Acedido em 25/06/2020.

Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Lei de Bases do Sistema Educativo. Retirado de <https://dre.pt/pesquisa/-/search/25344769/details/maximized>. Acedido em 25/06/2020.

Leitão, C. (2010). *Elaborando um projeto local para enfrentar a violência na escola*. Retirado de <http://books.scielo.org/id/szv5t/pdf/assis-9788575413302-11.pdf>. Acedido em 02/03/2020.

Levin, B. (2013). To know is not enough: research knowledge and its use. In *Review of Education*, 1 (1), February, pp. 2-31.

Lima, D. M. D. (2004). *Filosofia para crianças: uma abordagem crítica dentro da Filosofia da educação*. (tese de doutoramento). Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4925/7/ANEXOS%20-%20PIAGET.pdf>. Acedido em 24/06/2020.

Maciel, M. R. et al. (2016). A infância em Piaget e o infantil em Freud: temporalidades e moralidades em questão. *Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 20, Número 2, maio/agosto pp. 329-337. Retirado de <https://www.scielo.br/pdf/pee/v20n2/2175-3539-pee-20-02-00329.pdf>. Acedido em 16/04/2020.

Maigre, A. (1994). *A Língua Escrita no Jardim de Infância*. Lisboa: Dinalivro.

Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do ensino básico. Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.

Ministério da Educação. (2004). *Organização curricular e programas: Ensino básico – 1.º ciclo* (4.ª Edição). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (2015). *Programas e metas de português do Ensino Básico*. Retirado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf. Acedido em 27/12/2019.

Monteiro, M. M. (2007). *Área de Projecto - Guia do Aluno - 12º ano*. Porto: Porto Editora.

Montoya, A. O. D. (2006). Pensamento e linguagem: percurso piagetiano de investigação. *Psicologia em estudo*. v.11.n1. pp.119-127. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n1/v11n1a14>. Acedido em 24/06/2020.

Moreira, M.A. (2006). *A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula*. Brasília: Editora da UnB.

OCEPE. (2016). *Orientações Curriculares para a educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Oliveira, Z. (2002). *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez Editora.

Papalia D. E., Olds S. W., & Feldman, R.D. (2001). *O Mundo da Criança*. 8ª edição Alfragide: Mc Graw-Hill.

Parot, F. (1978). Algumas notas sobre as teorias da aquisição da linguagem: Piaget, Chomsky, Skinner. *Análise Psicológica II*. pp.115-124.

Pereira, L. A. (2008). *Escrever com as Crianças- Como fazer bons leitores e escritores*. Porto: Porto Editora.

Pereira, L. A. & Cardoso, I. (2011). *Ensinar a escrever com os Novos Programas de Português: 2.o Ciclo do Ensino Básico*. Porto: ASA.

Freire, P. (2003). *Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Piaget, J. (1994). *O Juízo Moral na criança*. São Paulo: Summus.

Pintassilgo, J. (2007). *História do currículo e das disciplinas escolares: balanço da investigação portuguesa*. FC-OE-CIE-GIEDF – Capítulos de livros. Retirado de repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4005/1/Historia%20da%20curriculo%20e%20das%20disciplinas%20escolares.pdf. Acedido em 28/03/2020.

Ponte, J. P. (2002). *Investigar a nossa própria prática*. Retirado de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte%20%28GTI%29.pdf>. Acedido em 21/06/2020.

Portugal, G. (2000). *Educação de bebés em creche: perspectivas de formação teóricas e práticas*. Revista do GEDEI, n. °1.

Rappaport, C. R. (1981). *Psicologia do Desenvolvimento: A idade pré-escolar*. São Paulo: EPU.

Rappaport, C. R. (1982). *Psicologia do Desenvolvimento: a idade escolar e a adolescência*. São Paulo: EPU.

Rebelo, D. (1990). *Estudo Psicolinguístico da Aprendizagem da Leitura e da Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ribeiro, A. C. (1999). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto editora.

Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71, pp. 24-28.

Silva, A. P. (2007). *O Desenvolvimento da Capacidade de Elaboração Escrita*. Penafiel: Editorial novembro.

Sim-Sim, I., Silva, A.C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem Oral e Comunicação no Jardim de Infância*. ME/DGIDC.

Soares, M. V. (n.d.). *Aquisição da linguagem segundo a Psicologia Interacionista: abordagens*. Retirado de http://www.ufjf.br/revistagatilho/files/2009/12/maria_vilani_soares.pdf. Acedido em 24/06/2020.

Tavares, C. F. e Barbeiro, L. F. (2011). *As implicações das TIC no ensino da língua*. Lisboa: Ministério da Educação. 1ª edição.

Teixeira, M., Novo, C. & Neves, E. (2011). *Abordagens relevantes para o ensino da escrita: do papel ao digital*. Retirado de <http://www.eses.pt/interações>. Acedido em 27/12/2019.

Vilas-Boas, A. J. (2003). *Ensinar e Aprender a escrever- Por uma Prática Diferente*. Porto: Edições Asa.

Zemelman, H. (2003). Sujeito e sentido: considerações sobre a vinculação do sujeito ao conhecimento que constrói. In Boaventura S. S. (2008) (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente. Um discurso sobre as ciências revisitado*. Porto: Edições Afrontamento.

Apêndices

Apêndice I Grelha de observação

	Atenção / Interesse				Participação				Empenho nas tarefas propostas				Ouve e respeita a opinião dos colegas				Respeita a sua vez de falar			
Nome do aluno	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1 -																				
2 -																				
3 -																				
4 -																				
5 -																				
6 -																				
7 -																				
[...]																				

Observações:

1- (Não Satisfaz) - O aluno não está atento; Não participa; Não se empenha nas tarefas propostas; Não respeita a opinião dos colegas, nem a sua vez de falar.

2 – (Satisfaz pouco) – O aluno está pouco atento; participa pouco; Empenha-se em poucas tarefas; Nem sempre respeita a opinião dos colegas.

3 – (Satisfaz) - O aluno está atento, mas distrai-se algumas vezes; só participa quando a pergunta é dirigida a ele; empenha-se em algumas tarefas propostas; por vezes interrompe os colegas.

4- (Bom) - O aluno está atento; participa voluntariamente e quando solicitado; empenha-se nas tarefas propostas; defende as suas ideias, respeitando as dos colegas e aguarda pela sua vez de falar.

Apêndice II Grelhas de avaliação

Grelha de registo de avaliação da expressão escrita

Ano letivo: ____/____

Turma: _____ Alunos ▼	Adequação (género de texto, destinatário, registo de língua)	Ortografia e pontuação	Vocabulário (riqueza e precisão)	Aspetos gramaticais (concordância, sintaxe)	Organização das ideias (coerência)	Originalidade	APRECIÇÃO GLOBAL
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							
23							
24							

Grelha de registo de avaliação da expressão oral

Ano letivo: ____/____

Turma: _____ Alunos ▼	Riqueza / variedade vocabular	Adequação à situação comunicativa	Clareza	Correção morfo sintática	Encadeamento lógico	Tom de voz	Postura Corporal	APRECIÇÃO GLOBAL
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								
15								
16								
17								
18								
19								
20								
21								
22								
23								
24								
25								
26								
27								

Apêndice III Identificação de detalhes

Oriana ficava triste e sentia pena.

7. Descreve fisicamente a velha.

A velha era muito velha, feia, com o rosto enrugado e os cabelos brancos.

8. A fada Oriana era uma fada boa ou uma fada má? Justifica a tua resposta.

A fada Oriana era uma fada boa pois tinha pena da velha e dos seus sentimentos e por isso ajudava-a.

Grupo II

1. Sublinha no texto os nomes e verbos que consegues identificar.

2. Faz a análise sintática das seguintes frases, conforme o exemplo:

Ex: A velha estava a arrumar a casa.

A Velha: Sujeito- Núcleo do GN

Estava: verbo- Núcleo do GV

a) Agora a velha não tinha amigos.

A Velha: Sujeito - Núcleo do GN
Tinha: Verbo - Núcleo do GV

b) Oriana era amiga da velha.

Oriana: Sujeito - Núcleo do GN
Era: Verbo - Núcleo do GV

c) A velha passava os dias a resmungar.

Apêndice IV Textos dos alunos

Aluno A:

Gravemente entre tanta foi ter com as suas amigas
todas.

- Images! Gandhi is a political icon.

- Brad Williams, mas há mais gente que precisa de
Isis desarmada e amigável.

Grima: entreu pla flatista a sentre, a placuta
de ambeleori se descau cu o aludita.

classada alguns tipos de oncosomas com linfócitos, ou isto é, células de rede.

Gola intesa, quella con suo contenuto, tolse tutta
l'acqua e aprì quel umore che ch'ella di acqua.

6) Embryonic large part of what helps to form it. Embryonic.

ad foderi, amplexu, amplexu & amplexu ad quod clivus bina

He dominando desde los árboles gatinha linda

Il padre di John Sam sposò almeno 10 volte il suo ex all'età
ma finì dalla prigione, a 100 anni di età.

campos a Norte, a leste e a sul.

1. A vilhota (amigo) muito melhor
e mais útil do que o vilhota.

Ch. 10: The American Revolution

Classe um objeto de algum

era a medicina gelada.

Galathea Cluanae habuit quatuor filios de suis galat. Vaulthos.
 Galat. 116. 117. 118. 119. 120. 121. 122. 123. 124. 125. 126. 127. 128. 129. 130. 131. 132. 133. 134. 135. 136. 137. 138. 139. 140. 141. 142. 143. 144. 145. 146. 147. 148. 149. 150. 151. 152. 153. 154. 155. 156. 157. 158. 159. 160. 161. 162. 163. 164. 165. 166. 167. 168. 169. 170. 171. 172. 173. 174. 175. 176. 177. 178. 179. 180. 181. 182. 183. 184. 185. 186. 187. 188. 189. 190. 191. 192. 193. 194. 195. 196. 197. 198. 199. 200. 201. 202. 203. 204. 205. 206. 207. 208. 209. 210. 211. 212. 213. 214. 215. 216. 217. 218. 219. 220. 221. 222. 223. 224. 225. 226. 227. 228. 229. 230. 231. 232. 233. 234. 235. 236. 237. 238. 239. 240. 241. 242. 243. 244. 245. 246. 247. 248. 249. 250. 251. 252. 253. 254. 255. 256. 257. 258. 259. 260. 261. 262. 263. 264. 265. 266. 267. 268. 269. 270. 271. 272. 273. 274. 275. 276. 277. 278. 279. 280. 281. 282. 283. 284. 285. 286. 287. 288. 289. 290. 291. 292. 293. 294. 295. 296. 297. 298. 299. 300. 301. 302. 303. 304. 305. 306. 307. 308. 309. 310. 311. 312. 313. 314. 315. 316. 317. 318. 319. 320. 321. 322. 323. 324. 325. 326. 327. 328. 329. 330. 331. 332. 333. 334. 335. 336. 337. 338. 339. 340. 341. 342. 343. 344. 345. 346. 347. 348. 349. 350. 351. 352. 353. 354. 355. 356. 357. 358. 359. 360. 361. 362. 363. 364. 365. 366. 367. 368. 369. 370. 371. 372. 373. 374. 375. 376. 377. 378. 379. 380. 381. 382. 383. 384. 385. 386. 387. 388. 389. 390. 391. 392. 393. 394. 395. 396. 397. 398. 399. 400. 401. 402. 403. 404. 405. 406. 407. 408. 409. 410. 411. 412. 413. 414. 415. 416. 417. 418. 419. 420. 421. 422. 423. 424. 425. 426. 427. 428. 429. 430. 431. 432. 433. 434. 435. 436. 437. 438. 439. 440. 441. 442. 443. 444. 445. 446. 447. 448. 449. 450. 451. 452. 453. 454. 455. 456. 457. 458. 459. 460. 461. 462. 463. 464. 465. 466. 467. 468. 469. 470. 471. 472. 473. 474. 475. 476. 477. 478. 479. 480. 481. 482. 483. 484. 485. 486. 487. 488. 489. 490. 491. 492. 493. 494. 495. 496. 497. 498. 499. 500. 501. 502. 503. 504. 505. 506. 507. 508. 509. 510. 511. 512. 513. 514. 515. 516. 517. 518. 519. 520. 521. 522. 523. 524. 525. 526. 527. 528. 529. 530. 531. 532. 533. 534. 535. 536. 537. 538. 539. 540. 541. 542. 543. 544. 545. 546. 547. 548. 549. 550. 551. 552. 553. 554. 555. 556. 557. 558. 559. 560. 561. 562. 563. 564. 565. 566. 567. 568. 569. 570. 571. 572. 573. 574. 575. 576. 577. 578. 579. 580. 581. 582. 583. 584. 585. 586. 587. 588. 589. 590. 591. 592. 593. 594. 595. 596. 597. 598. 599. 600. 601. 602. 603. 604. 605. 606. 607. 608. 609. 610. 611. 612. 613. 614. 615. 616. 617. 618. 619. 620. 621. 622. 623. 624. 625. 626. 627. 628. 629. 630. 631. 632. 633. 634. 635. 636. 637. 638. 639. 640. 641. 642. 643. 644. 645. 646. 647. 648. 649. 650. 651. 652. 653. 654. 655. 656. 657. 658. 659. 660. 661. 662. 663. 664. 665. 666. 667. 668. 669. 670. 671. 672. 673. 674. 675. 676. 677. 678. 679. 680. 681. 682. 683. 684. 685. 686. 687. 688. 689. 690. 691. 692. 693. 694. 695. 696. 697. 698. 699. 700. 701. 702. 703. 704. 705. 706. 707. 708. 709. 710. 711. 712. 713. 714. 715. 716. 717. 718. 719. 720. 721. 722. 723. 724. 725. 726. 727. 728. 729. 730. 731. 732. 733. 734. 735. 736. 737. 738. 739. 740. 741. 742. 743. 744. 745. 746. 747. 748. 749. 750. 751. 752. 753. 754. 755. 756. 757. 758. 759. 760. 761. 762. 763. 764. 765. 766. 767. 768. 769. 770. 771. 772. 773. 774. 775. 776. 777. 778. 779. 780. 781. 782. 783. 784. 785. 786. 787. 788. 789. 790. 791. 792. 793. 794. 795. 796. 797. 798. 799. 800. 801. 802. 803. 804. 805. 806. 807. 808. 809. 810. 811. 812. 813. 814. 815. 816. 817. 818. 819. 820. 821. 822. 823. 824. 825. 826. 827. 828. 829. 830. 831. 832. 833. 834. 835. 836. 837. 838. 839. 840. 841. 842. 843. 844. 845. 846. 847. 848. 849. 850. 851. 852. 853. 854. 855. 856. 857. 858. 859. 860. 861. 862. 863. 864. 865. 866. 867. 868. 869. 870. 871. 872. 873. 874. 875. 876. 877. 878. 879. 880. 881. 882. 883. 884. 885. 886. 887. 888. 889. 890. 891. 892. 893. 894. 895. 896. 897. 898. 899. 900. 901. 902. 903. 904. 905. 906. 907. 908. 909. 910. 911. 912. 913. 914. 915. 916. 917. 918. 919. 920. 921. 922. 923. 924. 925. 926. 927. 92

Amigos da Casa da Cultura
União de Amigos da Casa da Cultura

de Tassente, e todos os outros do mundo.

Yes, indeed.

2. *Althaea rosea* Miller for rose case.

Explain difference between full time and part time employees

Quando todos os membros se ajudarem
ficando ainda mais felizes.

Um belo dia de verão, a velha que vivia sozinha numa casa velhíssima sentia-se muito triste e deprimida. Quando ela era nova tinha uma vida completamente diferente e feliz. Ela agora não tinha nada. E por isso a velha lamentava-se de sua solidão dizendo:

- Eu não sou! Ajudem-me! Eu não tenho ninguém, nem filho, nem filha, nem mais ninguém. Eu não tenho ninguém e estou sozinha. Quando ela era jovem tinha tudo, amigos e promotores, vestígios de uma vida para os bailes, um belo palácio com ares e laços e era feliz! Agora, só me tenho a mim e as fadas. Viviana ouvia todos os dias, esta contenda da velha e sentia-se triste pois, a velha parecia ser muito simpática e amável. Então, a fada Viviana tentava ajudar a velha, dando-lhe comida diariamente. Ela viviana nunca era vista pela velha, porque as fadas só aparecem às crianças, aos animais, às plantas e por vezes escondem-se nos altares das igrejas para fazerem o bem.

Na hora do pequeno-almoço a velha apercebeu-se que não tinha comida e disse: "Salto - me o leite, os chocolateiros, o pão e o fiambre!". Suspirou a velha.

A fada Viviana tocou com a varinha de condão e a comida apareceu de repente. Depois de comer a velha disse:

- Agora que já estou de novo cheia, preciso de alguém que me faça companhia! Viviana depois de pensar muito na ideia decidiu realizar o sonho da velha. Ela tocou com a varinha de condão no laboratório e ele transformou-se num belo velho chamado "Seu Pai Parreiros". Eles conheceram-se e apaixonaram-se.

Tiveram quatro filhos, o Goucho, o bastardo Braz, o Ricardo Araújo e o Lourenço.

Desse dia em diante a velha nunca mais se sentiu sozinha. Aquela família viveu feliz para sempre.